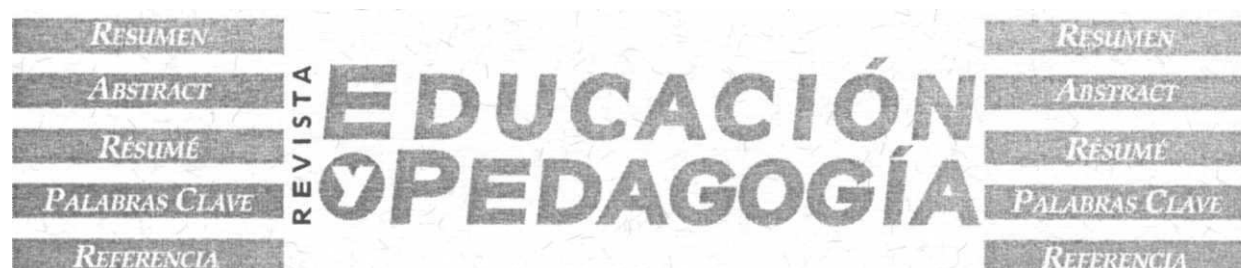




«Joven Tito leyendo» -Rembrandt-. Kunsthistorisches Museo, Viena

**EL MANUAL ESCOLAR:
PEDAGOGÍA Y FORMAS
NARRATIVAS**

Humberto Quiceno



RESUMEN

EL MANUAL ESCOLAR: PEDAGOGÍA Y FORMAS NARRATIVAS

En este artículo se analizan tres momentos de la enseñanza: la aparición del manual como instrumento técnico de escritura que simplifica o reduce las doctrinas; el manual como arte mecánico, método de métodos, y el manual como texto escolar, texto entre otros textos, cuya preocupación ya no es representar una doctrina o un método, sino la educación en general.

ABSTRACT

THE SCHOOL MANUAL: PEDAGOGY AND NARRATIVE WAYS

In this article three moments of teaching are analyzed; the appearance of the manual as a technical writing instrument which simplifies or reduces doctrines; the manual as a mechanical art, a method of methods; and the manual as a school textbook, a text among other texts, whose concern is not representing a doctrine or a method anymore, but education in general.

RÉSUMÉ

LE MANUEL SCOLAIRE: PÉDAGOGIE ET PARCOURS NARRATIFS

Nous présentons dans ce travail une analyse de trois moments de l'enseignement: la surgie du manuel scolaire comme instrument technique d'écriture qui simplifie ou réduit les doctrines; le manuel en tant qu'art mécanique, méthodes de méthodes et le manuel, texte scolaire, texte parmi d'autres textes dont la préoccupation n'est plus celle de représenter une doctrine ou une méthode mais l'éducation en général.

PALABRAS CLAVE

Manuales escolares, enseñanza

REFERENCIA

QUICENO, Humberto. "El manual escolar: pedagogía y formas narrativas". En : *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), 2001. pp. 53-67.

EL MANUAL ESCOLAR: PEDAGOGÍA Y FORMAS NARRATIVAS

Humberto Quiceno*

El hombre actúa como si fuera el creador y el dueño del lenguaje, cuando es éste su señor. Cuando esta relación de dominio es invertida, el hombre sucumbe a extrañas coacciones. El lenguaje entonces se vuelve un medio de expresión. Cuando es expresión, el lenguaje puede degenerar en mera impresión (mera impresión en el sentido tipográfico). Aun cuando el uso del lenguaje no sea más que éste, es bueno que uno sea cuidadoso con la propia habla. Pero esto solo no puede sacarnos de la inversión, de la confusión sobre la verdadera relación de dominio entre el lenguaje y el hombre. Pues de hecho es el lenguaje el que habla: El hombre empieza a hablar y el hombre sólo habla en la medida en que responde al lenguaje y se corresponde con él, y sólo en cuanto oye al lenguaje dirigirse a él, concurrir con él. El lenguaje es el más alto y en cualquier lugar el más importante de esos asentimientos que nosotros, seres humanos, nunca podremos articular únicamente a partir de nuestros propios medios.

Martín Heidegger, 1954

INTRODUCCIÓN

Lo que es un manual escolar o manual para la enseñanza ha pasado por, al menos, tres momentos o transformaciones importantes. En primer lugar, el manual fue pensado como un instrumento técnico de escritura muy vinculado a la enseñanza en las escuelas y más propiamente a las lecciones del maestro. Se usaba sin reparar en su configuración interna, en su relación con el lenguaje y con la escritura; de él se tenía la idea que podía ayudar a transmitir la palabra del maestro. Esta forma de ser pensado el manual estaba en íntima relación con la forma como también se pensaba la enseñanza y

la propia escuela. Los tres -manual, enseñanza y escuela- eran signos independientes, escrituras autónomas, instrumentos específicos que en lugar de estar vinculados entre sí en un todo armónico y sistemático eran piezas superpuestas. La función del manual, como la de la escuela o la de la enseñanza era simplificar las escrituras y los lenguajes que existían en la exterioridad de estas instituciones. Este modo de simplificación era concebido como un arte, dado su carácter de reducción de la proliferación de signos y significaciones. El manual debía decir en forma simple lo que era complejo y que los tratados o estudios eruditos no hacían, pues eran dirigidos a un público especializado. Seguir la huella de la escri-

* Profesor de la Universidad del Valle. Cali- Colombia. Miembro del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Dirección electrónica: rouso@telesat.com.co

tura puesta por Dios exigía gran esfuerzo y complejidad que los eruditos o científicos de la época no estaban dispuestos a hacer. La forma de este arte pasó de lo complejo a lo simple, y lo que era expuesto en tratados fue convertido en una forma resumida para el uso de los maestros en las escuelas. El manual usado para la enseñanza por parte de los maestros no contiene, pues, el tratado de la enseñanza, sino que es un instrumento y es muy probable que deba su nombre de manual a esta ausencia teórica. La enseñanza por vía del manual quedó reducida a un libro de enseñanza o a reglas sencillas que facilitaban la enseñanza. A estas reglas y a este libro se le denominó *Manual de Enseñanza* o texto metodológico de enseñanza dirigido a los maestros (Le Robert, 1998, 2128). La forma narrativa de estos primeros manuales es de simplificación de la escritura y de los signos del lenguaje.

Un segundo sentido o razón de ser del manual escolar apareció cuando se descubrieron las reglas internas del manual, es decir, cuando la preocupación recayó ya no en la simplificación o reducción de la palabra, sino en la importancia del manual por sí mismo. La escritura del manual pasó a ser una escritura con la misma dificultad que tenían otras, como, por ejemplo, la científica o la filosófica. Esta segunda transformación del manual está vinculada a la relación que se dio entre él y el método. El manual ya no era concebido como algo que simplifica o reduce, para favorecer la enseñanza o el aprendizaje de una escritura o de una palabra; el manual es, por su propia existencia, y su propio valor, una forma adecuada para enseñar, transmitir y explicar una doctrina. El manual es un método válido en sí mismo porque su valor está vinculado a las reglas internas con las cuales está hecho, que no son otra cosa que reglas de lenguaje, de sentido y de significación. El manual en esta segunda transformación está configurado por los mismos componentes de la escuela y de la enseñanza, imágenes para transmitir y significaciones para hallar. Como si estas instituciones pertenecieran a un mismo proyecto edu-

cativo e ilustrado. Esta segunda forma narrativa convierte al manual en un relato universal y en una imagen que puede sustituir la escuela o la enseñanza en la medida en que son equivalentes en su valor de verdad.

La tercera transformación del manual está relacionada con la pérdida del sentido representativo del manual. Este ya no puede ser portador de un método universal, el método de los métodos. Este descubrimiento fue hecho por los pedagogos, ya no humanistas, sino filósofos y escritores de finales del siglo XVIII. Cuando la enseñanza pasó de ser arte a ser parte de una interpretación científica, el manual modificó su estructura narrativa; ésta se volvió compleja y multidisciplinaria. El manual ya no puede representar o ser el símbolo del método o de una forma clara de enseñanza universal. El manual se convierte un texto entre los textos, signos entre signos. Esto hace que se le trate sin darle un valor específico a su escritura, lenguaje o ayuda para la enseñanza. Como texto escolar deberá estar sometido a unas reglas que valen para todo texto escrito en cuanto libro, que son aquellas que se determina desde instrumentos geográficos, tipográficos y sociales. La narración pasa de ser universal a ser una narración local, puntual y específica. Como si el texto no perteneciera sino a una prosa que sólo halla su explicación por ser una línea más de los libros.

Entre el manual escolar y el texto escolar una diferencia salta a la vista. El manual fue un libro producido para presentar, en forma resumida, una doctrina, una didáctica o un sistema educativo. Su nombre surge en un contexto en que no existía la imprenta y el libro se tenía que reproducir a mano. El manual también es, pues, una copia a mano de una doctrina. Obedecía a una producción artesanal e individual. Cuando apareció la imprenta y la mecanización, el manual, a pesar que mantuvo su nombre, conservó su función de presentar en forma resumida y sencilla un método, sólo que esta vez lo hizo ocupándose de la enseñanza y de la escuela. Años más tarde, el

manual se dirigió al maestro, los estudiantes y después a todo el personal administrativo de la escuela. Cuando se hizo imposible mantener el nombre de manual, por la alta mecanización de su producción, cambió su nombre a texto escolar. Como texto escolar, ya no representa una doctrina, un método o una teoría, sino que nombra las distintas actividades de la escuela, discursos, disciplinas, acciones, procesos y objetivos, y muchas veces su preocupación ya no es la claridad y la sencillez, condiciones del aprendizaje, sino la educación en general.

En este artículo se analizan estos tres momentos de la enseñanza; en primer lugar, la aparición del manual y su relación con la enseñanza; en segundo lugar, el manual y el método; y en tercer lugar, el manual como texto escolar. A pesar de estos cambios conceptuales, el manual se mantuvo en la enseñanza y los maestros lo siguieron usando como si no hubiera pasado nada, hasta tal punto que la aparición del texto escolar moderno se interpreta como una continuidad del manual y no como un cambio paradigmático.

Se ha querido, por otra parte, usar la noción de formas narrativas, para mostrar que el manual es mucho más que un instrumento que obedece a determinaciones sociales y económicas. El manual está atravesado por el lenguaje, formas de comunicación y formas de dirigirse al otro, en este caso, al maestro o al alumno. El manual narra lo que él es, al dar cuenta de su propia existencia.

EL MANUAL, LA ENSEÑANZA Y LA REDUCCIÓN DEL SIGNO

Lutero produjo los primeros textos sobre la *Biblia* en lengua vulgar, o sea en una lengua

distinta al latín. Estos primeros textos se llamaron *catecismos*, cuya función era explicar de forma clara y sencilla el dogma católico. De allí nacieron las *cartillas*, escritas en lengua distinta al latín, que explicaban de forma sencilla un objeto de estudio que requería mayor tiempo y dedicación. Estas catecismos y cartillas fueron usados como complementos para la enseñanza. Esto significaba y daba a entender que la escritura se había hecho popular y lo fue mucho más cuando se produjo el invento de la imprenta en 1430. La escritura se usaba para completar la enseñanza de las escuelas, universidades y conventos. Las comunidades regulares escribieron distintas cartillas elaboradas por monjes; Erasmo y Rabelais también escribieron cartillas.¹

La lección del maestro en la escuela partía de la palabra, del lenguaje y de la lengua. La voz era su vehículo esencial. A través de ella, el maestro se relacionaba o comunicaba con los sonidos y éstos con la escritura. El maestro, en la lección, al querer hallar los significados, atendía por un lado al lenguaje y por el otro a los libros que eran los depositarios del lenguaje y de los signos. Las cartillas se articularon a la enseñanza, pues una de sus particularidades era que reproducían el modelo o la forma de la lección oral del maestro, que a su vez era la forma clásica de enseñanza en la escuela (*lectio*). La lección (*lectio*) se veía reproducida de dos modos, en la escritura de la cartilla y en el lenguaje del maestro. Ambas formas dependían del sistema gramatical de la escritura y de su orden particular para cada lengua. De todos modos era dominante el sistema de lección de la cartilla, pues reproducía directamente la escritura, lo que no podía hacer la lección oral del maestro. De allí la importancia de la cartilla y de cualquier manual escrito para el maestro que no lo usaba por-

1. «El libro se convierte en la herramienta indispensable para la práctica religiosa y para la práctica pedagógica. A las traducciones de la Biblia en lenguas populares, desde la pre-Reforma wyclifiana y husita, hay que agregar los catecismos de los primeros hermanos, un manual de pedagogía publicado hacia 1530 [...] sermones, cartas, libros de cánticos, obras de meditación profunda, gramáticas, recopilaciones de lecciones y conferencias a los cuales se vinculan los nombres de Lucas de Praga, Weis, Israel, Comenio, entre otros» (Denis, 1990,35).

que fuera útil, sino porque se identificaba en todo con su propia lección y su propia forma de enseñar. Esta relación entre la voz y el signo escrito aparece explicada en el *Tratado de las disciplinas*, conocido también como *Tratado de la enseñanza*, de Luis Vives (1531/1948). Allí se describe de un modo completo lo que por la época se entendía por enseñanza.²

La enseñanza no era un oficio, un objeto delimitado, y tampoco era una parte de una disciplina, como quizás se entiende hoy. Consistía en ejercicios, acciones, disposiciones y actividades que el maestro debía efectuar en la escuela para hacer que los discípulos adquirieran o comprendieran las *Disciplinas* o los Estudios. Estas disciplinas o "artes liberales" eran la gramática, la dialéctica y la retórica. La gramática contenía aquello que los antiguos querían enseñar; la dialéctica servía de prueba de esas enseñanzas y la retórica tenía la función de conmovir a los que aprendían estas enseñanzas. No existía, entonces, la enseñanza separada de estas disciplinas liberales y de las disciplinas naturales, geometría, música, astronomía y matemáticas. De allí que lo que se llama propiamente *enseñanza* en el *Tratado* de Vives es la forma de dar cuenta por medio del lenguaje de los aspectos históricos, externos a las disciplinas, aspectos que trataban de los orígenes de la educación, de las formas institucionales, las escuelas propiamente dichas; campos o áreas de estudio, como por ejemplo, los referidos a la enseñanza de idiomas y a las disciplinas superiores (dialéctica y retórica) y a los estudios, la vida y costumbres de los que quieren ser eruditos. La enseñanza articulaba los contenidos de las disciplinas con la enseñanza del idioma, lo cual exigía que el maestro se ocupara de las formas de argumentar y cómo se producían figuras retóricas en el lenguaje. El *Tratado* se refiere, pues, a la enseñanza en tanto habla de la enseñanza del lenguaje, entre otras cosas, que no es sólo del idio-

ma (gramática), sino también del saber discutir y el saber hablar.

Este lugar que ocupaba el maestro en la enseñanza, lo dejaba sin un saber propio, saber de la enseñanza, y sin el reconocimiento de su propio oficio. Lo que le era dado como saber al maestro, ya que la profesión no era un oficio, es el explicar las disciplinas, hacerlas memorizar por medio del aprendizaje de los ejercicios. Su labor era enseñar estos saberes, sin llegar a tener un saber propio, y poniéndose como aquel que dice el saber que contienen los saberes de las letras y de las ciencias. Para hacerlo, se apoyaba en la gramática, que consistía en enseñar «lo que decían en la antigüedad», con el fin de relacionar las palabras o los nombres con el presente y para explicar, además, cómo se debe hablar. El maestro, al fijar en los alumnos -por medio de las lecciones-lo que se había dicho en la sociedad, actuaba como un gramático; cuando explica los nombres o cómo hay que argumentar, lo hacía como un dialéctico y cuando produce efectos en las personas, como un retórico. El maestro sigue, pues, un orden que está fuera de él, el orden de la lengua, el orden de la mano y el orden de la inteligencia. Este orden es el mismo orden que está en las disciplinas. El saber del maestro queda reducido a conocer que la educación proviene de las disciplinas, que en la escuela es en donde debe enseñar y que debe seguir el orden de éstas. El maestro sigue un orden que le es exterior y que las cartillas (manuales) lo contienen. Orden que a su vez está en la gramática o escritura de cada lengua.

Esta situación y condición del maestro explica por qué la lección (*lectio*) era la forma más común y esencial de la enseñanza al comienzo del siglo XVI. La enseñanza consistía en la lectura que el maestro hacía de los textos sagrados y latinos. Al leer, el maestro recordaba lo

2. Véase la segunda parte del libro *De las disciplinas (De Disciplinis)* titulada "En que se trata del arte de enseñar" (Vives, 1948,526).

que habían dicho los grandes sabios de la antigüedad, los profetas y los filósofos. Esta lectura fijaba en el tiempo presente las palabras antiguas. El maestro se encargaba, además, de hacérselas recordar a los alumnos por medio de repeticiones a viva voz, en forma individual y colectiva. De repetir y repetir la voz, ésta se quedaba grabada en la cabeza de los estudiantes, porque «el oído era el órgano de la enseñanza», según decía Vives (1948, 583). Además, este orden sonoro es el mismo orden de la escritura: «Al enseñarle a leer se pone los cimientos de una escritura correcta, teniendo a cada momento las letras, sílabas y palabras necesarias, ya separadas, ya juntas» (538). Esta forma de enseñanza era completada con la *disputatio*, que eran torneos o certámenes basados en preguntas y discusiones y conferencias (hablar de cosas que se han oído). Estas discusiones eran dirigidas, por ejemplo, sobre la concordancia entre la regla y el uso; o sobre expresiones oscuras y difíciles, explicaciones de una máxima, una fábula o una parábola; sobre los nombres o el sentido de un vocablo; finalmente, sobre las maneras de hablar (que era una especie de filología por la época).

La enseñanza se dirigía hacia las disciplinas, que eran los objetos de enseñanza y de erudición, lo cual significaba que para hablar de las disciplinas era necesario saber hablar. El maestro, mediante la enseñanza, debía enseñar el arte de saber hablar, partiendo del lenguaje considerado como la parte externa de las disciplinas y de las artes y que tenía en la gramática su punto de partida. Este saber hablar continuaba en la dialéctica, que era una forma de examinar lo que se consideraba como lo verdadero y lo falso. Para hacerlo, se recurría a enunciados simples y compuestos, que se llamaban examen o juicio de la verdad. La dialéctica consiste, pues, en principios simples y compuestos que se referían a las formas de los argumentos. La cuestión no paraba allí, pues era necesario hablar de la naturaleza, eso es, de las cosas u objetos. A este paso fundamental en la metafísica, se le dio el nombre de "contemplación de la naturaleza". El conocimiento

de los fenómenos naturales se hacía mediante las formas de percepción y juicio (valoración). Para contemplar la naturaleza se empezaba por una especie de filosofía de la naturaleza que tenía este orden: partir de lo fácil, visión de las cosas, a sus elementos y luego redondear en un cuadro general. El segundo paso era construir lo que se llamó la "filosofía primera", que supuestamente era el legado de Aristóteles. Consistía en descubrir el artificio oculto de la naturaleza, empezando por el examen de la concreción de los cuerpos, valorando cuántos actos emanan de cada objeto individual y terminando en las causas externas, hasta llegar a Dios, que era considerado la causa de las causas (Vives, 1948, 617).

El signo tenía, entonces, una doble expresión: era un sonido y una señal. El sonido era representado por la voz y la señal por la escritura. Lo escrito, grafía, dibujo, letra, dependía del orden de la voz o del sonido. La enseñanza oral del maestro que se hacía en las lecciones tenía como modelo la voz y orden de las palabras, que eran los significados que las voces de los autores habían puesto sobre ellas y que se representaba en el Nombre. Cuando aparece la imprenta (1430) y con ella la importancia de la escritura de libros en forma masiva, se produce una modificación sustancial en la enseñanza: maestro y estudiantes comienzan a escribir. Enseñar es también enseñar a escribir. El maestro lee libros y el alumno que no sabe leer oye la lectura de libros; una vez aprende a leer y a escribir, escribe libros. Los estudiantes escribieron primero en pizarras y luego en hojas, más tarde en cuadernos que buscaban reproducir los libros, la forma de los libros, que era la gramática. La página en blanco debía ser llenada; para hacerlo, a la página se le superpuso un cuadrado hecho por rayas que dividieron el espacio en blanco:

Todo niño tendrá su libro de papel blanco, dividido en varias partes para guardar las palabras que salgan de labios del maestro. Casillero dividido en varias celdas: anotará en un sitio los vocablos, en otro los giros del lenguaje, en otro las historias, luego las fábulas, dichos

y sentencias, nombres, pasajes, autores
(Vives, 1948,583).

El libro era el objeto al cual tendía la enseñanza, pues él contenía no sólo el saber, sino el orden del saber. Orden que se podía ver en forma visual en los libros, en sus disposiciones, en sus dibujos y escrituras internas. En las lecciones, el maestro usaba la lectura, el sonido y sus ejercicios como un modo de reproducir los sonidos de las palabras o sus significados, mediante voces que eran las que le daban valor a las palabras; entre éstas, la voz más importante y original, era la voz de Dios. La enseñanza, hacia principios del siglo XVI, tenía el doble sentido de la voz, que reproducía la forma de la lectura y la escritura, que a su vez reproducía la forma de los libros, la escritura: «Por los libros hemos de saber todas las cosas. Sin ellos no sería posible obtener conocimiento de los más esenciales; pues la voz de Dios llega directamente a muy pocas criaturas» (Vives, 1948, 545). La lectura, que el maestro producía en la *lectio*, consistía en seguir la voz y el orden de la voz, persiguiendo el vocativo, el nominativo y las otras partes de la oración que componían el orden gramatical. Este orden sustituía el orden de la naturaleza o, más bien, estaba encima de él, como si la palabra fuera la parte externa de la naturaleza. Estudiar se resumía en hallar los significados de las voces, de las palabras, de las formas expresivas, mediante la interpretación de los autores, de las sentencias de la vida misma, de las historias y las fábulas. Lo que unía la lectura y la escritura era la gramática, que era el orden para hablar y para escribir. Como el latín era la lengua universal, la enseñanza reproducía la gramática del latín, ya sea por medio de la voz o de la escritura. «La lengua es indicadora del alma»; «el primer saber del hombre es el hablar. El cual fluye de la razón y de la inteligencia como una fuente» (Vives, 1948, 573).

El enseñar estuvo entonces ligado íntimamente al hablar, al saber hablar. Saber hablar era saber descubrir los significados de las palabras

y de las expresiones, es decir, los sonidos, las voces que salen de los libros y de los escritos. Se entiende que la voz de Dios y la voz del maestro eran consideradas con un alto valor, porque no sólo estaban en el fondo de las palabras, sino que eran los medios para descubrirlas. Se iba de la voz a la voz. La enseñanza era el dominio de la voz, su búsqueda y su organización. La escritura de los libros eran voces dibujadas (letras) que había que saber interpretar con la ayuda de la gramática, la dialéctica y la retórica. El orden de todos los libros reproducía el orden de las palabras. Es por eso que la estructura de los libros empezaban por las definiciones, los significados y los resúmenes, hasta llegar a cuadros generales. La página en blanco servía para contener el orden de las palabras y si se dividía era respetando las separaciones que éstas tenían al distribuirse en gramática, dialéctica y retórica. Si el maestro leía el libro y lo explicaba atendiendo sólo a los significados que se acumulaban en las frases, estaba haciendo la mejor de las enseñanzas, pues su función era interpretar. Enseñar era leer el libro, la palabra; el leer era interpretar y traducir. El maestro repetía su lectura en los alumnos, a los que hacía leer y repetir en forma verbal o escrita lo leído.

Esta fue la primera forma narrativa del manual de enseñanza, antes que este arte fuera reemplazado por la imprenta. Copiar a mano era repetir mecánicamente un libro, que se podía hacer en las lecciones. El maestro dictaba y el alumno copiaba el libro. La cartilla copiaba sin cambiar, en esencia, el método de enseñanza, que se practicaba en las lecciones, y como veíamos, se basaba en la enseñanza de las disciplinas. Como esta copia era individual, impedía la universalización de éste método, manteniéndose fiel a la forma arte, que era un saber transmitido en forma individual y secreta. La cartilla se puede entender como ♦ una especie de manual, forma simplificada y ordenada de lo que eran los libros. Del orden de las prosas escritas se desprendió un orden más corto y esquemático, que era el libro de enseñanza, que cumplía una función similar

a lo que hacía el maestro en la lección: reducir el gran orden de los libros a esquemas, resúmenes, cuadros, unidades, piezas para facilitar su aprendizaje, que era memorizado y grabado en lo más profundo de la razón, que no era otra cosa que hablar, el saber hablar. El libro de enseñanza, la cartilla, intentaba corregir los métodos de instrucción y de lectura, queriendo ser fieles a una gran erudición que había fatigosa, infinita y poca disciplinada la enseñanza. Lutero con su cartilla y catecismo no descubría nada raro de la enseñanza, sino disminuir su fatigosa labor.

La cartilla y el catecismo representan, pues, la primera forma del manual: la narración se estructura con base a preguntas y respuestas, que giran alrededor de significados que a su vez giran sobre los signos. El catecismo presenta en forma corta, precisa y ordenada lo que la lección oral del maestro hacía en forma amplia, extensa y profunda. El catecismo reduce la significación y ordena o encasilla el signo como la primera forma de reducirlo para su uso escolar.

EL MANUAL COMO ARTE MECÁNICO: SIMPLIFICAR LO UNIVERSAL

El manual como arte individual y artesanal, copia entre las copias, catecismo y cartilla, se convirtió más tarde en un libro didáctico o libro para la enseñanza. El catecismo tenía como función reducir el signo y la proliferación de significaciones del habla y del lenguaje, introduciendo un orden más preciso, un orden gramatical. La gramática y la lectura simplificaban la prosa del mundo. El manual como libro didáctico, ya no como instrumento que mutilaba los signos, se convirtió en un libro que se situó frente al método de enseñanza dejando de lado los saberes disciplinarios o estudios. El problema ya no era la erudición, la proliferación de significaciones, saber leer o interpretar, sino ordenar y simplificar la fun-

ción universal de la enseñanza. Una vez la enseñanza se desligó de las disciplinas y se centró en el hombre, su conciencia y su interioridad, el problema era cómo enseñar todo a todos, cómo hacer esto posible, es decir, cómo hacer de la enseñanza un objeto simultáneo. Comenio se inventó la didáctica, o sea un método para enseñar todo a todos. Además, debía reducir o simplificar este método universal, para lo cual sirvió el manual de enseñanza:

Fue la adopción a mediados del siglo XVI del método de enseñanza simultáneo —todos los alumnos realizan de forma simultánea, bajo la dirección del profesor, la misma actividad— lo que permitió a los centros que entonces se ocupaban de formar las élites europeas (los colegios de los jesuitas, por ejemplo) dotarse progresivamente de herramientas adaptadas a sus objetivos y a su progreso pedagógico. De esta forma los praecepta —libros de preceptos o de gramática—, van adoptando el modelo inicial, que fue concebido bajo la forma del diálogo ficticio entre el maestro y el alumno, y que recuerda a los catecismos entonces en uso (Choppin, 2000,133).

Entre Vives (1531) y Comenio (1632) cambia la enseñanza y con ella la forma del libro de enseñanza o manual escolar. Vives pensaba que las escuelas deberían educar los nombres por medio del aprendizaje de las disciplinas y que las tres disciplinas que conformaron el *trivium* eran las que deberían iniciar esta educación. Las buenas maneras y las buenas costumbres que hacen a un hombre educado se formaban aprendiendo gramática, dialéctica y retórica. Comenio opta por otra postura frente a la enseñanza y la educación. Considera que la educación debe empezar por el interior del hombre, que son sus aptitudes, su corazón, sentimientos, inclinaciones y disposiciones. La sabiduría es humana antes que ilustrada y la disciplina no está en el arte y la ciencia, sino en la educación del hombre. Comenio pasa de la disciplina externa a la disciplina interna. Del saber universal a la conciencia, a la mente y a los mecanismos de simplificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La cartilla era ordenada, pero no así las lecciones, ya que la lectura del maestro y sus ejercicios no podían por sí mismo llegar al orden de los libros. La lectura del libro tendría que tener un complemento para poder ser completa. Ese suplemento de la lectura fue el manual, pero entendido como aquel libro que produce o ofrece el método de enseñanza. La imprenta; el paso de contemplar la naturaleza a observarla y estudiarla; los problemas del desorden del método de enseñanza de las disciplinas; la aparición del tema del hombre y la necesidad de reformar las escuelas, terminaron con la copia a mano de libros, de las lecciones y de la enseñanza en forma de *lectio*. Se dejó así de copiar el orden de las disciplinas a copiar la naturaleza. Copiar libros se hacía porque no existía otra forma para hacerlo. Una vez aparece la imprenta, la copia se hace inútil y pasa a ser sustituida por la fabricación en serie de libros. La atención se dirige, entonces, a pensar el método de enseñanza o nuevo método de enseñanza y la copia escrita pierde su valor. No tener imprentas que produzcan masivamente libros favoreció el mantenimiento de la copia de libros y con ella la copia de las disciplinas, con la cual estaba asociada. La imprenta, por el contrario, sirvió de modelo para pensar que el método de enseñanza era un artificio como la propia imprenta. Con el nuevo método se podía formar más preceptores, más hombres instruidos y eruditos, para más gente y aquellos que no saben enseñar lo pueden hacer sin saber, por que la enseñanza está ya preparada (Comenio, 1995, 183).

Comenio propone sustituir el libro manual por el libro hecho en tipografía. Compara la didáctica con el arte tipográfico y propone llamar *didacografía* el arte de enseñar. Por medio de este arte, Comenio compara el arte antiguo de copiar libros con el arte tipográfico «las ciencias pueden inculcarse en las inteligencias del mismo modo que se imprimen exteriormente en las hojas de papel» (183). La tipografía sirve de modelo comparativo al método de enseñanza: el papel son las inteligencias, los ti-

pos son los libros, la tinta es la voz del profesor y la prensa es la disciplina escolar. Como un número de ejemplares se saca de un libro, así un maestro es suficiente para un grupo numeroso de discípulos. Las escuelas funcionarían al mismo tiempo, abren y cierran en los mismos períodos como la producción de libros y sus fases de trabajo. La mecánica de los libros sirve de modelo para mecanizar las escuelas y la enseñanza.

Se mecaniza la enseñanza y la escuela adoptando los modelos de las máquinas y los modelos de la naturaleza. Lo cual termina en la incorporación de un modelo universal o método. No es que la enseñanza no haya tenido método, sino que el método de enseñanza de las disciplinas (lectura y ejercicios) es sustituido por el método de la naturaleza con el fin de mecanizar la enseñanza. La enseñanza adquiere el método por la vía del orden regulado y estricto de la naturaleza o de las cosas. El orden en las disciplinas era infinito. Ahora, el orden de la naturaleza es finito, ya que la racionalidad es observadora y clasificadora de las cosas. Enseñar ya no es saber el significado del nombre, de las expresiones en el orden de las palabras o de la escritura, como en Vives, sino que es conocer las cosas, los seres, los objetos en el orden de la naturaleza. Las buenas costumbres es la ordenada disposición interna y externa (disciplina). La erudición se sustituye por el entendimiento o aptitud para adquirir el conocimiento de las cosas. En Vives, de las disciplinas se desprendía el método; con Comenio, el método debe imitar la naturaleza. El signo es, ahora, doble: la cosa exterior y la imitación. La enseñanza es el camino que sigue el que quiere imitar la naturaleza. Existe la cosa y la imagen que de ella se desprende. Unir las dos es asunto del método, es el arte de enseñar, es el camino que debe recorrer el maestro. Enseñar es observar las cosas, medirlas, clasificarlas y tener una imagen que se seguirá ajustando hasta que sea perfecta, ajustada, igual a la cosa misma, hasta llegar a la perfección de una máquina como la del reloj, el arte tipográfico, el carro, la nave (Comenio, 1995,50).

La mecanización nunca estuvo presente en la *lectio* (enseñanza oral del maestro y ejercicios) y tampoco en la cartilla y en el catecismo. Con la perfección como sentido de mecanización, la *lección* tiende a perfeccionar el cuerpo y la mente para tener una aptitud de comprensión o sea de imitación y de formación de imágenes, que no se logra sin una fina observación. El ojo es el órgano clave de este método, así como la voz lo era del anterior, de la *lectio*. En aquél, el oído seguía el orden de la palabra, del sonido, de la voz. Aquí, la voz es un auxiliar de los ojos que se preocupan de las cosas. El maestro existe para crear imágenes, representaciones, formadas entre las cosas y las palabras. La palabra debe tener una cosa que la represente; la cosa, una imagen que la imite. La letra es una representación sonora y la escritura una grafía; las dos deben buscar una representación perfecta a quien imitar. Es por eso que Comenio propone el arte tipográfico y que la didáctica se convierta en una didacografía.

El manual de enseñanza, después de Comenio, organiza un discurso representado en tres formas: por medio de imágenes, que son las representaciones de las cosas; mediante los signos sonoros que son producidos por las palabras al nombrar las cosas, y por los objetos representados en oraciones o frases. La narración se vuelve continua, fraccionada, medida y ajustada, tal y como las cosas que se ven. Esta narración es didáctica o adaptada a un método, cuando se describe tal y como vemos la perfección de las cosas. La narración busca su mecanización o ajuste a la realidad. Leer es imitar la voz del profesor que lee. Se imita todo, la palabra, las voces, los sonidos, el discurso, la letra, la sílaba; se imita el sonido y su modulación o fuerza física, mantener un tono de voz, observar la medida del ritmo, usar la expresión, el énfasis. El orden y el silencio son las dos recomendaciones para hacer una buena lectura. Se puede observar cómo esta lectura busca crear su propia imagen de sí misma en sus propias representaciones físicas, auditivas y sonoras. Leer en la *lectio* era inter-

pretar, buscar significados, sin importar el orden y el silencio, puesto que la atención estaba puesta en la voz que era la que guiaba lo leído. Ahora el maestro obliga a hacer silencio y orden, y el manual de enseñanza le dice al maestro: «durante la lectura se aplicará el maestro: 1. A vigilar sobre los alumnos, a fin de mantenerlos en orden y en silencio. 2. A seguir la lección, en el libro que tiene en la mano. 3. A corregir al lector cada vez que se equivoca» (La Salle, 1952, 89).

Escribir, por su parte, es imitar el signo escrito. La caligrafía es el arte de saber escribir, o sea, dibujar las letras. Escribir es aprender a hacer la letra, corrida, tirada, legible, firme, regular, elegante. Como si fuera una tipografía se repara en el papel, las plumas, los portaplumas, la tinta y los tinteros, las pizarras. Pero sobre todo es importante las muestras o modelos, que son cuadernos con planas de letras. Un buen método de escritura no puede dejar de buscar los mejores modelos, la variación, el orden. Se procede por muestras, el calco y los cuadernos con muestras. En las escrituras se debe enseñar a los niños la postura del cuerpo, la posición del cuaderno, el modo de tomar la pluma. La *lección* es una cosa parte y es objeto de dedicación cuidadosa en los manuales, pues está dirigida a los maestros. Los principios se escriben en el tablero, pues todo debe empezar por ver. Se traza la letra, contornos, "renglonadura", tamaño. Se descompone en sus partes: cómo empieza y cómo termina. Se ordena que los alumnos lo hagan en el tablero. Los estudiantes las reproducen en los cuadernos. El maestro corrige y hace que se repita. Estas correcciones son individuales, atendiendo regularidad, inclinación, igualdad, tersura, firmeza, ligados, enlaces, forma, soltura, garbo. Estas correcciones se extienden también a los cuadernos (La Salle, 1952,108).

El manual en la versión del libro producido por la imprenta ya no es el mismo manual producto de la copia a mano. No sólo ha cambiado la técnica, sino también la función. Con el manual hecho como libro adquiere todo su

sentido la definición de manual de enseñanza como un instrumento que presenta en forma reducida una didáctica o una doctrina. Ni el catecismo ni la cartilla podían adaptarse a este nuevo requisito, pues su función era reducir en el espacio y en el tiempo los signos que brotan de las palabras. El manual escolar no reduce, sino que simplifica las representaciones universales, que se presentan al maestro en forma general, vasta y extensa, lo que llama Comenio "el todo". A la vez que simplifica lo universal, lo ordena y mecaniza, como si fuera una máquina perfecta: las palabras por un lado, las imágenes por la otra, cuadros allá, objetos acá, figuras, descripciones y cosas. Este orden se prolongará en las lecciones orales del maestro y en el espacio de la escuela van a aparecer cosas que no existían en Vives, cosas, figuras, objetos, imágenes; mapas, árboles, el mundo, la naturaleza (*Orbis Pictus*). La nueva función del maestro en la lección de la escuela es señalar, hace imitar y hablar representando con la voz la figura de los objetos; habla y dibuja, enseña y describe, hace hablar y hace ver. Igual cosa ocurre con los libros y con el libro de enseñanza, que deja de ser manual y se convierte en arte tipográfico.

EL LIBRO DE TEXTO: MINIMIZAR LA INFINITUD Y LA MULTIPLICIDAD

A comienzos del siglo XIX se producen grandes modificaciones teóricas en la forma de representarse la educación. La principal de ellas es la aparición de una pretensión de cientificidad que convirtió a la pedagogía y a la educación en ciencias, teorías y disciplinas autónomas (Kant, 1983,45). Una nueva forma de representarse el saber o el conocer hizo aparecer la pedagogía y la educación en su nuevo estatuto de cientificidad: conocer es observar los hechos para establecer sobre ellos una mirada sobre su condición de posibilidad. Dicho de otra forma, la verdad si bien parte del presente debe hacerlo posible prefigurando el futuro, lo que vendrá. La educación y la

pedagogía hacen parte de este "arte razonado" que debe anticipar la realidad por medio de un plan o proyecto hipotético que explicaría el destino del hombre. La educación de los hombres se plantea no de acuerdo al presente, sino a un estado mejor, más desarrollado, más perfecto, un estado superior de humanidad (Kant, 1983, 36). La educación abandona el objeto de la instrucción y se articula con la formación del hombre. Los problemas educativos se convierten en los mismos problemas pedagógicos, esto es, formar el hombre del futuro, educar las nuevas generaciones, instruir el individuo.

En Comenio la educación del hombre se hacía en instituciones que reproducían un saber universal producto de la observación de la naturaleza. De allí que establecer un método era un problema fundamental, de igual forma que la construcción de una didáctica, pues de este modo se resolvía lo que era el conocer, que no era otra cosa que saber qué era lo que la naturaleza había puesto de sabiduría en los objetos. Este método universal planteado por Comenio dio paso a métodos, técnicas, didácticas y diversos discursos, porque ya no se traba de conocer la verdad universal, sino de conocer los hechos empíricos, las cosas, la experiencia. El saber universal dio paso a saberes específicos, la naturaleza a objetos, las representaciones a experiencias particulares. El saber se volvió infinito; la verdad se relacionó con cada experiencia individual. De este modo se multiplicaron las disciplinas que explicaron los hechos educativos y la existencia de los individuos. En el siglo XVI las disciplinas del arte y de la ciencia (*trivium* y *cuadrivium*) jugaron un papel protagónico: en el clasicismo, fueron dos especialmente: la pedagogía y la psicología. Sobre estos dos discursos y experiencias, la intuición y las lecciones de cosas se convirtieron en la cuestión decisiva de toda experiencia de aprendizaje y de enseñanza.

El método tradicional basado en la memorización y en la recitación del libro, en la repeti-

ción de ejercicios estereotipados, es sustituido por un concepto pedagógico que se centra en la intuición y que da más relevancia a la observación de la realidad y del que las "lecciones de cosas" son su manifestación más evidente (Choppin, 2000,136).

Con la aparición de la pedagogía como un saber específico, una disciplina, la relación manual y enseñanza se desarticuló y saltó en mil pedazos.

La pedagogía multiplicó los sentidos de la educación, diferenció entre instituciones, saberes, discursos y sujetos de la educación. Por esta vía se establecieron significados específicos para la escuela, la enseñanza, la clase, la instrucción y la formación. Uno de las diferencias más importantes fue considerar que el educar puede ser producido por fuera de la escuela, considerada como un dispositivo de encierro físico y moral,³ y que la enseñanza puede ser un objeto de varias disciplinas y no sólo una función amarrada al acto mismo de educar en la escuela. Lo que de allí se desprendió es un concepto más preciso de formación, entendido, ahora, como un proceso propio, inherente a la existencia del hombre, con lo cual se logró aclarar que la instrucción no es la educación y tampoco la formación. Otro aspecto central, que va a jugar un papel decisivo en los libros escolares, fue la aparición o consolidación de la infancia y de los niños como objeto de preocupación pedagógica. Esto permitirá el surgimiento de la literatura infantil, la estética y los libros sobre niños que va a constituir, quizás, el acontecimiento más importante del siglo XIX en materia de manuales escolares.

El manual ya no podía servir para presentar una doctrina o una didáctica, como era posible entre el siglo XVI y el XVIII. Si lo hacía era para exponer una de las tantas doctrinas o cuerpos teóricos que se ocupan de la escuela y de la enseñanza. Ese sentido de manual, en su acepción de sencillez, adecuado a los maes-

tros, a los niños, a un pensamiento mínimo era posible porque se medía en relación con la universalidad. Desaparecida la universalidad, el manual se enfrentó con la interpretación infinita de cada objeto y acción producida. El problema era cómo reducir los sentidos de los hechos educativos, de las acciones educativas, de la educación y de la propia escuela y, por tanto, de la enseñanza. El siglo XIX descubrió la desaparición de lo universal, por tanto, del método. Este espacio fue ocupado por objetos particulares, por múltiples teorías, por experiencias individuales, por casos particulares. La enseñanza que había tomado como objeto las disciplinas y el método didáctico se transforma en una didáctica de objetos particulares, de situaciones y acciones únicas. Se reactualiza un retorno a las disciplinas en la medida en que cada una de ellas exige un método especial para ser enseñada; pero ahora no se trata de enseñar las disciplinas, sino de enseñar el método o experiencia de cada una. Problema difícil de solucionar, pues debe enfrentar la multiplicidad de las experiencias, de las teorías y de los métodos. El manual adquiere por esta vía una tercera forma y su estructura se modifica. Uno de los cambios notables es poder dejar atrás la mecanización que se había adquirido con el método universal y con la imitación de la naturaleza. Ya no hay nada que imitar; por el contrario, hay que inventar nuevos modelos desde las experiencias propias de los objetos.

En la *ledio*, el maestro hacía inducción; en la *lección*, el maestro utiliza como método la deducción, y con la aparición de la *clase*, que es la nueva forma de la lección, el maestro opta por no hacer ninguna de las dos cosas, ni inducción ni deducción; por el contrario, busca la invención, la experimentación y la significación (Choppin, 131,138). Nunca antes el maestro había podido tener sus propias representaciones o que él mismo se considerara un símbolo para la enseñanza. Esto fue posible por la clase, que surge al desaparecer el

3. En el *Emilio* de Rousseau no se encuentra un modelo de escuela como soporte educativo. La educación que plantea Rousseau puede darse en el campo, a través de una conversación o a través de una relación

método universal. La clase alude a un objeto específico, único, lo que se llama en experimentación, un caso, un dato, una experiencia. La clase es el símbolo, como lo era la escuela en la *lectio* y en la *lección*. Es en la clase, espacio único, símbolo y producción, donde el maestro se enfrenta a la enseñanza. Ya no va a transmitir las disciplinas ni a producir la disciplina, sino que su función es hablar de su propia acción, de su derecho a experimentar, de lo que hace, de lo que piensa y enseña. El maestro se convierte en signo, narración de sus propias cosas, inseparabilidad de su cuerpo y de su mente. Como signos, el maestro y la clase pasan a ser signos de los signos, texto, textura de la infinitud de signos.

Comenio intentaba y hacía posible que la enseñanza se mecanizara e incluso que el libro de enseñanza o didáctica fuera reemplazado por la imprenta. Vives pensaba al maestro leyendo las huellas que dejan las marcas de los tipos de la imprenta en el papel. Comenio no ve al maestro leyendo estas marcas, sino siendo reemplazado por ellas. Con las nuevas tecnologías y el desarrollo de los computadores, el maestro no lee la marca, función de transmisión; no es la marca, función de imitación; si no que es producido por la marca. El maestro deviene signo, símbolo y señal. Todo a la vez. Si esto es posible, entonces el maestro es texto, lo mismo que la escuela y la enseñanza. Un libro para la enseñanza es y será siempre un libro de texto. Es como si el maestro hablara, como si escribiera. Pero el maestro no puede ver la distancia entre el hablar y el escribir porque él mismo es habla y escritura.

EL TEXTO ESCOLAR EN COLOMBIA

Los orígenes de esta cultura del texto escolar se pueden ver en Colombia en la época del

liberalismo, entre 1930-1946. Desde el siglo XIX existen en Colombia los manuales basados en la *lectio*, todos aquellos que enseñaban religión, política y gramática, o sea, las disciplinas. Fueron comunes los catecismos y cartillas, hasta más o menos 1870. En estos años, cuando se introduce el método de enseñanza, aparecen los manuales de enseñanza, libros para enseñar ya no las disciplinas, sino las ciencias y las artes: higiene, pedagogía, agricultura, lectura, escritura, etc. En 1935 los educadores laicos reaccionan ante estos manuales, los veían caducos, inútiles y pocos didácticos.⁴ Proponen nuevos libros, ya no manuales, sino libros de texto. Llamaron libros de texto al libro que ya no reproducía un método universal, sino al libro que directamente se dirigía a una ciencia. Libro de texto fue aquel libro producido por el Estado para los maestros y que contenía conocimientos sobre las ciencias. La ciencia se representó en forma del arte del libro, ya no como tipografía, sino como función editorial. Comenio quería que se imitara la tipografía; los liberales, que se simbolizara el libro y la enseñanza como un proyecto editorial; no solo la producción del libro en sí, sino la dimensión técnica y social del libro, usuarios, funciones, organización formal del libro, distribución, etc. El libro como naturaleza social, cultural y política.

En la *lectio* se leía el libro; en la *lección*, la didáctica era el libro. Ahora el libro lo es todo, lectura, método y enseñanza. Cuando el libro se convierte en símbolo escrito, puede reemplazar la escuela, la enseñanza y el maestro. Los liberales acogieron este sentido del libro y desde él plantearon una política educativa. La ciencia, la educación y la enseñanza se entendieron desde la función del libro. Confirieron en que la existencia del libro les produciría la

4. Nieto Caballero (1966,22) define ese libro antiguo como «maraña de la selva inhóspita de cosas inútiles» que había predominado en Colombia, producto de antiguallas, definiciones, clasificaciones, artificios, que no producen disciplina de la mente sino repeticiones de la línea. Termina diciendo que el libro de texto ha de ser atractivo, estimulante, sensato y no puede producir sentidos mecánicos como si fuera un Rin Rin renacuajo, refiriéndose con esto al personaje de la fábula de Rafael Pombo.

existencia de la cultura, de la ciencia y la educación de un país. El libro ya no se entiende en su estructura interna (tipos, caracteres, tinta, prensa) como si fuera la nervadura de una hoja; el libro, ahora es pensado como una función que sale fuera de él y que consiste en producir conocimientos, necesarios para educar, cambiar las personas, volverlas mejores y eruditas, funciones que Vives ubica en la *lectio* y Comenio en la didáctica. Estas funciones van a ser resueltas por medio de una reinterpretación del libro, que consiste en entenderlo como un lugar de enseñanza. Nunca antes el libro enseñaba. El libro era instrumento, portador, mensajero y, como tal, había que leerlo; luego pasó a tener valor, por que servía para depositar en él la sabiduría de los hombres, había que explicarlo. En el siglo XX y seguramente después de la Primera Guerra Mundial, el sólo producir un libro, hacerlo circular, dirigirlo a las personas y, en fin, la sola existencia del libro, significaba enseñar. Esta posición frente al libro se extendió a todas las otras funciones educativas modernas, la de enseñar y la de educar. La sola presencia del maestro o la existencia de escuelas, parece bastar para que se entienda que existe educación y que una sociedad educa.

Los liberales de los años treinta tuvieron esta convicción sobre el libro. Consideraron que el libro, en su forma-libro, bastaba para enseñar, educar, ilustrar. A la «forma-libro» le dieron un único sentido que es su materialidad. El sentido del libro no pasaba por el valor de la lectura, como tampoco su importancia dependía de una explicación o de un análisis que sacara a la luz su sentido oculto. De este modo, el libro incorporó como objeto físico las funciones que le precedían y existían fuera de él, que eran las de su interpretación. Los liberales pensaron que con organizar los libros, editarlos, distribuirlos y ponerlos en bibliotecas, se cumplían la función de toda sociedad educadora. Se imaginaban que una vez el libro saliera de sus manos y circulara por el mundo de los hombres, ya con eso se producía la cultura y se cambiaban las costumbres. Con estas hipó-

tesis y presupuestos culturales sobre el libro, los liberales editaron 220 mil libros sobre las ciencias y las artes modernas: literatura, medicina, agricultura, higiene, economía, veterinaria. Estos libros los organizaron en Colecciones. En total se organizaron cuatro colecciones de libros para ser distribuidos en pueblos, municipios y corregimientos del país. Cada colección de libros estaba compuesta por: a) libros para el maestro; b) libros de texto; c) libros de literatura universal y d) libros de literatura colombiana. Los *libros del maestro* eran libros de pedagogía, cartillas, es decir, textos de información sencillos, claros más bien prácticos. Esta colección se denominó "del maestro", aunque no es clara su referencia, es decir, no encontramos una explicación del por qué este título reúne en una sola unidad lo que es una dispersión. La colección contenía temas de la cultura rural: cuatro cartillas sobre agricultura y cuidado de animales; dos cartillas sobre higiene, un texto sobre salud y psicología; dos sobre nutrición y arquitectura y seis cartillas sobre canto, lectura, lenguaje, educación física, religión y cívica. Más o menos lo que correspondería a un pènsu de escuela primaria. La agrupación de los *libros de texto* se hizo básicamente sobre las ciencias. Era una información también sencilla, que buscaba más la utilidad que otra cosa. Colección de textos de enseñanza sobre aritmética, geometría, geografía, zoología, botánica, el cuerpo humano, física, química, historia del comercio. La imagen de la secundaria es la que se impone. Para la agrupación de las otras dos colecciones, el término *literatura* es un género múltiple sin ninguna especificidad o especialización, comprende un saber sin una identidad establecida. Los *libros de literatura universal* eran libros para niños de 10 a 14 años, contenía 81 obras, de 81 autores de literatura universal europea, norteamericana y latinoamericana. En la literatura universal, la agrupación fue diversa, amplia y general. No se reproducían los textos completos: de algunos autores se hicieron resúmenes. La colección de los *libros de literatura colombiana* constaba de 97 títulos que incluía prosa, poesía, cuento, novela, teatro,

periodismo, riendas y educación. Si se quisiese reproducir la imagen de la cultura colombiana, su identidad resultaría difícil de comprender.

CONCLUSIÓN

A manera de conclusión podríamos señalar que el libro, la forma libro, fue la que le impuso su propia técnica y función al libro de enseñanza y si éste se mantuvo fue porque garantizaba transportar o comunicar, en su propio formato, los contenidos de una ciencia aplicada. La cartilla, por su parte, también fue distribuida como uno de los libros, que servía para completar la enseñanza mayor y más esencial que era tener el libro, conservar el libro y que el libro existiera en las escuelas y en las bibliotecas de las escuelas. La erudición y la cultura estaban en parte en el libro. La cartilla y el libro del maestro y el libro de enseñanza sólo confirmaban que eran un libro más entre los libros.

En 1981 la Unesco difunde un libro de titulado *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica* (Richaudeau, 1981). Este libro incorpora las últimas técnicas y modalidades para producir libros de texto, aunque no da una idea de su nuevas concepciones. En primer lugar, el libro se piensa como el producto de una investigación: una indagación interdisciplinaria sobre el lenguaje, los sujetos y técnicas pedagógicas actuales. En segundo lugar, se incorpora una visión administra-

tiva del libro, gestión editorial, financiera y técnica. Lo que resalta de este tipo de investigaciones es la característica de los textos escolares, que son considerados como objetos jurídicos, culturales y tecnológicos. Han rebasado la categoría escolar. La escuela es considerada como un lugar en el mundo, sometida a continuos y permanentes aprendizajes. El texto de Richaudeau es el resultado del trabajo de distintas comunidades científicas e interdisciplinarias, que se apoyan en distintos análisis experimentales, pero que también incorpora filosofías y pedagogías aplicadas y racionales, y distintas visiones de la psicología. Nada se ha dejado al azar, todo ha sido severamente pensado. Este texto muestra que producir *manuales* en el mundo moderno es un trabajo universal, riguroso, empresarial y que quiere ubicarse a la altura de un objeto científico. El manual se piensa como una máquina de escritura según en donde el concepto de máquina se asimila a un sistema cerrado, en donde lo que importa es la integración de las partes, los efectos y los indicadores, así como su velocidad. El libro de Richaudeau mediatiza lo pedagógico y lo educativo, y percibe el texto escolar más como un objeto de consumo que como un signo pedagógico. La dimensión o el aspecto que se resalta con más intensidad es la comunicativa: el mensaje, el tipo de lenguaje, y los medios de distribución y consumo.⁵

La mecanización del libro de texto (siglos XVII y XVIII) se hizo sobre su naturaleza interna. En los últimos años del siglo XX, esta mecani-

5. Nos queda una duda respecto de la relación que existe entre el manual como objeto de investigación histórica y el manual como objeto contemporáneo. Hasta qué punto los programas de investigación de manuales en Europa, *Emmanuelle* y *MANES*, se distancian de la forma manual propuesta por la sociedad contemporánea y la forma manual como objeto que surge de la propia historia de la educación. «Todo manual está histórica y geográficamente determinado. Es el producto de un grupo social y de una época determinada. Como los manuales son (lo hemos visto) objetos complejos, sus rasgos característicos y su evolución histórica son el resultado de un gran número de parámetros cuya naturaleza es diferente y que implican interlocutores diversos cuyas intenciones son así mismas complejas» (Choppin, 2000,116). Ante esta definición h'ay que preguntar si la historia de la educación puede producir su propia definición de manual o hay que aceptar la que se impone desde afuera. Nuestra hipótesis es que la forma libro adaptada por las lecciones y el método fueron las que crearon el manual. Desaparecidas éstas, las sociedades contemporáneas convirtieron este instrumento en controles de lectura y escritura, cuyo fin es llegar a una última mecanización del aprender, que no es otra cosa que una escritura desprovista de sus peligros, puestos en la forma libro.

zación se localizó por fuera de libro, como si lo aleatorio, la producción como objeto físico, fuera lo que había que controlar y someter. De este modo el libro de texto es presentado no para enseñar o instruir, tampoco para presentar un modelo didáctico, sino para mecanizar el mundo y presentarlo como un lugar tran-

MANUALES Y TEXTOS ESCOLARES
quilo y armonioso. La naturaleza técnica y racional del libro de texto (investigativa, administrativa y pedagógica) se aparece como la sustitución de todo saber y de todo pensar. En el libro estaría, entonces, todo aquello que los investigadores y pensadores de la pedagogía habrían podido construir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHOPPIN, A. (2000). "Pasado y presente de los manuales escolares". En : RUIS BERRIO, Julio (ed.). *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Bogotá: Biblioteca Nueva.
- COMENIO, Juan Amos (1995). *La didáctica magna*. México: Editorial Porrúa, S. A.
- DENIS, Marcelle (1990) «Las doctrinas de inspiración Protestante». En: AVANZINI, G. (comp.). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KANT, Immanuel (1984). *La pedagogía*. Barcelona: Ediciones Akal-
- LA SALLE, J. B. (1952). *Guía de las escuelas cristianas*. Bogotá: Librería Stella.
- LE ROBERT (1998). *Dictionnaire historique de la langue Francaise*. París.
- NIETO CABALLERO, A. (1966). *Crónicas ligeras*. Bogotá: Antares.
- RICHAUDEAU, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares. Guía Práctica*. París: Unesco.
- VIVES, Luis (1948). *Obras completas*. Madrid: Editorial Aguilar.

BIBLIOGRAFÍA

- ANADÓN, M y otros. "Análisis ideológico de textos escolares". En : *Revista de Ciencias de la Educación*. Rosario: Ed. Axis. No. 13-14.
- AVANZINI, G. (comp.). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- BERGER, G. et BRUNSWIC, E. *Eléments pour un examen critique des manuels scolaires*. París: Unesco, 1978.
- EHRlich, M.E "Apprentissage et mémoire des textes: problèmes théoriques et méthodologiques". In: *Bulletin de psychologie*. París: numero spécial, 1976.
- ONG, W.J. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. No. 1, (junio de 1990).
- RIEKENBERG, M. (comp.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial / FLACSO / Georg Eckert Instituts, 1991.
- VÁSQUEZ, J. Z. Y GONZALBO AIZPURO, P (comp.). *La enseñanza de la Historia*. Washington: Interamer. No. 29,1994.

EL MANUAL ESCOLAR: PEDAGOGÍA Y FORMAS NARRATIVAS

REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA VOL. X111 No. 29-30