

LOS MANUALES ESCOLARES DE AYER A HOY: EL EJEMPLO DE FRANCIA

School handbooks from yesterday to today: The french example

Alain CHOPPIN
Universidad París V

Fecha de aceptación de originales: Junio de 2000
Biblid. [0212-0267 (2000) 19; 13-37]

RESUMEN: El manual escolar, durante mucho tiempo despreciado por bibliógrafos y archiveros, por la misma comunidad de historiadores, ha suscitado en los últimos decenios un creciente interés entre los historiadores del libro y de la educación. Después de haber analizado las razones que hacen del libro de texto una de las fuentes privilegiadas por el historiador, y de haber evocado las causas de este repentino interés, el autor traza un sucinto repaso histórico de la edición escolar francesa centrandó su interés en la evolución del manual en cuanto instrumento pedagógico. Intenta sacar a la luz los distintos parámetros que han podido influir sucesivamente sobre la concepción y el uso de los manuales en Francia, y lo vincula de forma muy estrecha a cuestiones de actualidad (complejidad creciente de manuales, incidencia de tecnologías avanzadas, formación de profesores).

PALABRAS CLAVES: Manuales escolares, Francia, Historia.

ABSTRACT: The school handbook has been for a long time devaluated for bibliographers, archivists and even for the historian community, but during the last decades and increasing interest has emerged among educational and textbook historians. First of all, the author the reasons of a textbook as an important source for the historian and the motives of such an unexpected interest for this subject, and afterwards make a brief historical review of the French school edition, specially focoused to the evolution of the handbook as a pedagogical tool. He tries to enlighten the different parameters that could have been successively implicated in the concept and use of handbooks in France, joining it closely current questions (increasingly complex handbooks, incidence of advanced technologies, teacher's training).

KEY WORDS: Handbooks, France, History.

EN LOS ÚLTIMOS VEINTE AÑOS, el manual escolar se ha convertido, en un gran número de países, en una de las fuentes privilegiadas tanto por historiadores del libro como por historiadores de la educación. La multiplicación de estudios sobre la historia del libro y la edición escolares forma parte, sin duda alguna, de los avances que conoce la historia del libro, desde comienzos de la década de los ochenta¹, además de relacionarse con el aumento de la capacidad de almacenamiento y los progresos de las técnicas de tratamiento de la información. Pero también se inscribe, de forma más global, en el desarrollo de la investigación en educación en los países industrializados. El nuevo impulso que conocen en estos países los estudios sobre historia de la educación² se corresponde, en parte, con una búsqueda de sentido, con la necesidad experimentada por nuestros coetáneos de situar en una perspectiva histórica aquello que constituye una de las preocupaciones mayores de nuestro tiempo.

En este sentido el manual desempeña hoy una doble función para la opinión pública: una función emblemática –se ha convertido desde finales del siglo pasado en el símbolo de la escuela, o más exactamente de la escuela para todos– y, en consecuencia, una función catártica– al acaparar la mayor parte de las críticas de las que es objeto, periódicamente, la institución escolar. Desde esta perspectiva, no resulta en absoluto extraño que el manual constituya una de las fuentes más frecuentemente solicitadas por los historiadores interesados en cuestiones de la educación. Tras intentar determinar aquello que motiva la especificidad del libro escolar en tanto que fuente histórica, pretendemos aislar aquellos elementos de continuidad, de evolución o de ruptura que, las investigaciones efectuadas en Francia sobre la historia de los libros escolares, permiten ya poner de manifiesto, especialmente, en lo relativo a su concepción y utilización.

I. El manual: fuente histórica

1. Una fuente largo tiempo subestimada

La escasa atención prestada durante mucho tiempo por los bibliógrafos o los bibliófilos a los manuales no tiene nada de sorprendente. Varios factores han contribuido a crear y mantener este desinterés:

– En primer lugar, los libros escolares forman parte de nuestro entorno cotidiano, no tienen nada de raro, exótico o singular; parecen, incluso, intemporales, en la medida en que trascienden el devenir generacional. Esta banalidad, esta familiaridad de la que gozan entre nosotros los manuales les resta valor, a lo que también contribuye una producción abundante que va desde las decenas de millones de ejemplares anuales, en países como Francia³, hasta los miles de millones de ejemplares en China⁴. El volumen de las tiradas junto con las subvenciones, directas o indirectas, de las que se beneficia

¹ MOLLIER, Jean-Yves (1994). “L’histoire du livre et de l’édition dans l’espace français”. *Bulletin de la société d’histoire moderne et contemporaine*, 3-4, pp. 35-49.

² CASPARD, Pierre (1988). “Histoire et historiens de l’éducation en France”. *Les Dossiers de l’éducation*, 14-15, pp. 9-29.

³ En 1879, Ferdinand Buisson señalaba ya “la incesante, la inagotable producción de libros clásicos”. En 1997, la producción francesa se elevaba a 78 millones de ejemplares, según las estadísticas de la *Asociación Nacional de la Edición*.

⁴ Un poco más de dos mil quinientos millones para 1996.

con frecuencia su producción los convierten en productos editoriales poco costosos comparativamente y, por tanto, poco valorados.

– Son, por otro lado, productos perecederos, a merced de los cambios de programa o los caprichos de la actualidad (el próximo paso al euro proporciona un excelente ejemplo). Nuestros coetáneos conciben los libros escolares como objetos de consumo pedagógico: los manuales –y aun más los productos del sector paraescolar, que los profesionales engloban hoy entre los “consumibles”– se caracterizan, por tanto, por una producción masiva y repetitiva, especialmente, en los países en los que se ejerce la libre competencia entre empresas de edición privadas. No hace mucho, numerosos manuales podían tener, de manera habitual, un número impresionante de reediciones y de reimpressiones (dos nociones, por otro lado, que los editores confunden frecuentemente adrede)⁵. Sin embargo, a partir de los sesenta, la esperanza de vida de las obras escolares se ha reducido de manera notable: la aceleración en el ritmo de las evoluciones económicas, sociales, técnicas y culturales, pero también el desarrollo de las innovaciones pedagógicas, provocado por la masificación de la enseñanza y el recurso a las nuevas tecnologías, han favorecido la renovación de la producción, el aumento y la diversificación de la oferta editorial⁶.

– La trivialidad, la abundancia y la amplia difusión de la producción escolar han disuadido, manifiestamente, a conservadores y bibliófilos de cualquier movimiento inversor. Los libros de texto, que se sitúan, tras la prensa periódica, en segundo lugar en el consumo de papel, se encuentran así de forma paradójica abocados a la desaparición material. Se puede aplicar la misma constatación al mundo de los bibliógrafos, circunscritos durante mucho tiempo a minuciosas descripciones de ediciones raras o antiguas. Se podría decir que, hasta la década de los sesenta, no existían bibliografías ni catálogos dedicados específicamente a la literatura escolar⁷.

2. *Una fuente esencial*

No obstante, los manuales representan una fuente privilegiada para aquellos historiadores interesados en cuestiones de educación, cultura, mentalidades, lenguaje o ciencias, ... o incluso, en la economía del libro, las técnicas de impresión o la semiología de la imagen. De hecho, el manual es un objeto complejo que desempeña funciones múltiples que, por otro lado, pasan en su mayor parte inadvertidas a los ojos del hombre

⁵ Se podría citar: *Le Tour de la France par deux enfants*, de G. Bruno, para Francia; el *Läsebok för folkskolan*, para Suecia; el *Latin Primer*, de Benjamin Kennedy para Gran Bretaña; *Cuore*, de De Amicis, para Italia; *Juanito*, de L. A. Parravicini, para España; el *New England Primer* o los *McGuffey Eclectic Readers* para los Estados Unidos, etc.

⁶ Mientras que a finales de los cincuenta aparecían cada año en Francia alrededor de 2.300 obras, de las que 450 eran novedades, en 1997, se publicaron 6.498 títulos, de los que cerca de un tercio eran novedades.

⁷ Citamos, no obstante, entre una producción muy heteróclita y sin ánimo de ser exhaustivos: STENGEL, Edmund, *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken*. Oppeln, 1890, X-250p.; MURRAY, David, *Some early Grammars and other School Books in use in Scotland*. Glasgow: The Royal Philosophical Society of Glasgow, vol. XXXVI-XXXVII, 1904/5-1905/6; SNOWDEN, Yates, *South Carolina School Books, 1795-1865*. Columbia: S.C., 1910, 15 p.; ARJONA, Doris King & ARJONA, Jaime Homero, *A Bibliography of Textbooks of Spanish published in the United States (1795-1939)*. Ann Arbor (Michigan): Edwards Brothers, 1939, IV-219 p.; PACKER, Catherine H., *Early American School Books: a bibliography based on the Boston booksellers' catalogue of 1804*. Ann Arbor: University of Michigan, 1954, V-47 p.; ELSON, Ruth Miller, *Guardians of Tradition, American schoolbooks of the nineteenth century*. Lincoln, University of Nebraska Press, 1964, XIII-424p.

actual. A decir verdad, la mirada que cada uno de nosotros proyecta sobre el manual es una mirada parcial e incompleta. Está determinada por la posición que ocupamos en el tablero educativo; y en definitiva, sólo percibimos del libro de texto aquello que nuestro estatuto personal en la sociedad (alumno, docente, padre de alumno, editor, responsable político, religioso, sindical o asociativo...) nos incita a buscar.

El historiador, al esforzarse por proyectar una mirada objetiva, libre de contingencias y ajena a las polémicas, puede distinguir y relacionar las diversas facetas de un producto que, simultáneamente, se inscribe en la realidad material, forma parte del universo cultural y depende de la esfera de lo simbólico. Depositario de un contenido educativo, la función primordial del manual es la de transmitir a las jóvenes generaciones los saberes, las destrezas (y hasta un saber estar), cuya adquisición es juzgada, en un campo y en un momento dados, como indispensable para la perpetuación de la sociedad. Pero más allá de este contenido objetivo del que son reflejo, en numerosos países, los programas oficiales, el libro de texto sirve para transmitir, de manera más o menos sutil, más o menos implícita, un sistema de valores morales, religiosos, políticos; una ideología que remite al grupo social del que emana, participando así de manera directa en el proceso de socialización, culturización (y hasta de adoctrinamiento) de la juventud. Es asimismo una herramienta pedagógica, en la medida en que pone en práctica métodos y técnicas de aprendizaje de los que las instrucciones oficiales y los prefacios sólo proporcionan los objetivos y los principios rectores. Finalmente, como objeto de fabricación, difusión y uso, está sujeto a las restricciones técnicas del momento y forma parte de un sistema económico, cuyas normas y usos, tanto en lo relativo a la producción como al consumo, influyen necesariamente en su concepción y realización material.

Pero el hecho de que los manuales constituyan para el historiador una fuente privilegiada no se debe solamente a la riqueza y complementariedad de los puntos de vista que pueden emplearse.

– En primer lugar, el libro de texto se sitúa en el punto de inflexión de las prescripciones fijadas, abstractas y generales de los programas oficiales –en caso de que existan– y el discurso singular y concreto, pero, efímero por naturaleza, que desarrolla cada enseñante en su clase. Así pues, el manual constituye un testimonio escrito, permanente por tanto, infinitamente más elaborado, detallado y rico que las instrucciones que supuestamente ejecuta.

– El manual se inscribe en la continuidad. Salvo el caso de que una disciplina sea suprimida de los programas, la producción de manuales es inagotable. Obras nuevas sustituyen a las ediciones consideradas obsoletas –es la regla en los países que practican una edición de Estado– o entran en competencia con productos anteriores, estos últimos reeditados, a su vez, en gran cantidad. Pero la justificación de estas reediciones no se encuentra tan sólo en la renovación generacional y en el desgaste material de las obras: reedición no significa necesariamente repetitividad. La similitud de títulos no recubre necesariamente un contenido idéntico y las modificaciones introducidas en el texto o la iconografía no coinciden siempre en el tiempo con cambios de programa.

– Con la condición de ser realmente accesibles, los manuales constituyen un corpus relativamente homogéneo del que no resulta demasiado complicado aislar subconjuntos coherentes (una disciplina, un nivel, un período, una editorial... o una combinación de estos diversos criterios) que es posible explotar según métodos de análisis o tratamientos estadísticos comparables.

– Los manuales se adecuan, por tanto, particularmente bien a estudios seriales. El historiador puede, de esta manera, seguir a lo largo del tiempo la aparición y los avatares de una noción científica, de un método pedagógico o de un comportamiento social; puede centrar su atención en las evoluciones materiales que han conocido los libros utilizados en clase; también puede interesarse por las condiciones de su producción y la historia de las empresas que han contribuido a ella o incluso interrogarse sobre su recepción y consumo, etc.⁸

3. *Una fuente reciente, pero masivamente explotada*

Hasta más o menos 1960, los manuales apenas habían contado con el favor de los historiadores y los escasos trabajos existentes habían estado durante mucho tiempo limitados al análisis de obras de su propia disciplina. Así, desde finales del último siglo, algunos historiadores se han dedicado a denunciar, en los manuales de la época, los prejuicios nacionales y estereotipos susceptibles de despertar, alimentar o reavivar sentimientos de hostilidad entre los pueblos⁹.

A partir de la década de los sesenta se multiplican en Occidente los estudios sobre los manuales antiguos. Estos trabajos se inscriben en un contexto particular: la descolonización, la democratización del sistema educativo y la sensible aceleración de los progresos técnicos llevan a cuestionar cierto número de valores tradicionalmente admitidos. Por estos motivos, los estudios dedicados al manual se polarizan entonces, dentro de una perspectiva global ideológica o sociológica, en aquellas cuestiones relacionadas con la constitución de la memoria colectiva (el nacionalismo, el patriotismo, la moral) o sobre cuestiones de actualidad, como la colonización, la cuestión escolar o el racismo. El interés manifestado por este tipo de investigaciones no ha cesado hasta nuestros días, y ello se debe a dos razones muy diferentes: por un lado, los manuales usados hace tiempo proporcionan tanto a los partidarios de la igualdad de sexos o del respeto a las culturas minoritarias como a los defensores de los derechos humanos una provisión de referencias familiares y una cantera de ejemplos claramente comprensibles; por otro lado, los libros de texto, al permitir constituir corpus limitados y claramente definidos, y tratar de forma conjunta una multitud de temas, proporcionan a los universitarios un campo de trabajo cómodo para sus estudiantes.

Pero el dato clave de estos últimos veinte años no es tanto el aumento y diversificación de los estudios centrados en los manuales escolares, desde un ángulo ideológico o sociológico, como la aparición y desarrollo de trabajos con enfoques nuevos o

⁸ El estudio del manual requiere, sin embargo, ciertas precauciones. Cf. CASPARD, Pierre: "De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires", *Histoire de l'éducation*, 21 (janvier 1984), pp. 67-74; CHOPPIN, Alain (1992): *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris, Hachette Éducation, pp. 198-200.

⁹ Existe una literatura muy rica sobre este aspecto. Véase especialmente, LAUWERYS, J.-A., *Les manuels d'histoire et la compréhension internationale*. Paris, Unesco, 1953, 87 pp.; DANCE, Edward Herbert: *Historie the Betrayal. A Study in Bias*. London, Hutchinson, 1960, 162 pp.; SCHÜDDEKOPF, Otto Ernst: *History teaching and history teaching revision*. Strasbourg, Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe, 1967, 235 pp. Estos trabajos de comparación internacional siguen estando de actualidad, especialmente bajo los auspicios de la Unesco y del Georg Eckert Institut für International Schulbuchforschung de Braunschweig, en Alemania.

especializados en disciplinas o sectores abandonados hasta entonces¹⁰. Así se han creado, desde comienzos de los ochenta, primero en Francia y después en un número creciente de países, toda una serie de grupos de trabajo que pretenden escribir, al final, una historia globalizadora de la literatura escolar: censo de la producción nacional, inventario de colecciones disponibles, evolución de los marcos legislativo y reglamentario, inventario e historial de las editoriales escolares, historia económica del sector editorial, sociología de los autores de manuales, evolución de la estructura productiva, análisis de su difusión y de su recepción, etc.¹¹.

La edición escolar es resultado de un contexto político, institucional, demográfico, económico, reglamentario, etc. que condiciona su existencia, su evolución y la naturaleza de sus producciones. Como su desarrollo coincide con la formación, en el siglo pasado, del concepto de Estado nación, la historia de la edición clásica forma parte, con total seguridad, de la historia nacional. En este marco se inscriben los discursos oficiales y polémicos; también en esta línea se orientan de manera espontánea la mayoría de los estudios, con la posibilidad, en el caso de algunos países¹², de dedicar un capítulo propio a especificidades regionales o locales. Sin embargo, la literatura escolar también recibe influencias externas: préstamos de sistemas de control de la producción o de la difusión, traducciones o adaptaciones de obras, implantaciones de empresas o filiales dan muestra de la circulación de capitales e ideas.

Escribir la historia del manual escolar supone, por tanto, tener en cuenta numerosos y complejos parámetros y, en la mayor parte de los casos, tal iniciativa se revela todavía imposible o, cuando menos, prematura. Por el contrario, habida cuenta del nivel alcanzado por las investigaciones en algunos países, no resulta descabellado demarcar ya de manera algo detallada las principales etapas en la evolución de la literatura escolar. Esto es lo que pretendemos hacer en el caso de Francia, centrando nuestro propósito en la evolución del manual en tanto que herramienta pedagógica.

¹⁰ Si se compara la producción científica francesa de los sesenta y los setenta con la de los años 1980-1993, la parte de los estudios ideológicos y sociológicos pasa del 47,2% al 34,7%. Para más información sobre estas cuestiones, véase CHOPPIN, Alain: "L'Histoire des manuels scolaires: un bilan bibliométrique de la recherche française", en *Manuels scolaires, États y sociétés XIX^e-XX^e siècle*, bajo la dirección de Alain Choppin, *Histoire de l'éducation*, número spécial 58 (mai 1993), pp. 165-185. Se puede observar una evolución paralela en numerosos países, aunque no se haya podido cuantificar con total exactitud a falta de un inventario exhaustivo de la producción científica.

¹¹ Véase CHOPPIN, Alain: "L'Histoire de l'édition scolaire aux XIX^e et XX^e siècles: bilan et perspectives", *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 4 (1997), pp. 9-32. Señalamos que con posterioridad a la fecha de redacción de este artículo se ha emprendido, a iniciativa del profesor Giorgio Chiosso, de la Universidad de Turín, un vasto programa de recuento de los manuales escolares italianos.

¹² Éste es el caso de España, por ejemplo, donde la investigación tiene en cuenta la particularidades históricas de los manuales catalanes, gallegos y vascos. Véase ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997-1998, 2 vol. de 650 y 570 pp. respectivamente.

II. La edad de oro del manual escolar

1. *La emergencia de una literatura escolar nacional*

Recordemos que el sistema educativo francés contó durante mucho tiempo con una estructura bipolar que equivalía a una estratificación social. Por un lado, la enseñanza secundaria (*"ordre secondaire"*), cuyo prototipo son, desde el siglo XVI, los *colegios* del Antiguo Régimen; este orden estaba reservado hasta mediados del siglo XX a una minoría privilegiada (el *"lycée"* no será gratuito hasta 1930) o a una minoría intelectual (el examen de ingreso al primer ciclo de secundaria, introducido en 1933 no fue suprimido hasta 1957). Durante mucho tiempo, estos estudios, en los que el aprendizaje de las lenguas clásicas ocupa un lugar esencial, respondieron más a consideraciones sociales que a necesidades profesionales. Por otro lado, la enseñanza primaria (*"ordre primaire"*), que no empieza a desarrollarse y jerarquizarse hasta 1833, bajo el impulso del ministro François Guizot. Los estudios, de finalidad práctica, se limitan en este nivel a la enseñanza de las destrezas básicas (leer, escribir, contar). La gratuidad, concedida en un principio a las familias más desfavorecidas, se generaliza en 1882. Coexisten de esta manera, y hasta una época muy reciente, dos sistemas totalmente estancos, una enseñanza elitista y una enseñanza popular, con objetivos pedagógicos, enseñantes, cursos, exámenes, contenidos, métodos y herramientas radicalmente diferentes.

El libro, manuscrito o impreso, fue durante mucho tiempo un producto de alto coste. Lo que más tarde se denominará libro escolar fue originariamente un libro del maestro o, más concretamente, un libro para el enseñante, es decir, un libro de uso exclusivo. La aparición de una literatura específicamente escolar, esto es, destinada a los estudiantes, requiere importantes medidas financieras pero, también, una intensa reflexión pedagógica. La adopción, a mediados del siglo XVI, de un método pedagógico nuevo en el que los niños, agrupados en función de su grado de conocimientos, efectuaban simultáneamente bajo la dirección del enseñante la misma actividad, permite a los centros que dispensan por aquel entonces la formación de las elites europeas (los colegios de Jesuitas, entre otros) dotarse de manera progresiva de herramientas uniformes adaptadas a sus objetivos y a la progresión pedagógica. Estas herramientas son libros, pero unos libros que poseen unas características propiamente didácticas. Se distingue tradicionalmente:

- los *praecepta*, compendios, formularios o mementos que tienen por objetivo favorecer la memorización; estas obras, cuyos orígenes remontan a la Antigüedad clásica, se liberan progresivamente de la estructura tradicional de los manuales de catequesis, concebidos, a imitación del modelo socrático, como un diálogo ficticio entre maestro y alumno; su discurso se hace abstracto, continuo, impersonal, científico: desde finales del siglo XVI, el saber se organiza en forma de recuadros (el paradigma de la declinación latina, por ejemplo), y los ejercicios de aplicación hacen su aparición en los manuales;

- los *thesaurus*, obras de referencia cuya función es proporcionar al alumno un catálogo de fórmulas estilísticas estereotipadas, en una palabra, poner a su alcance modelos extraídos de los "buenos" autores;

- ediciones de los clásicos latinos y griegos, en definitiva, publicaciones previamente expurgadas de pasajes que la religión o la moral reprobarían.

En este momento la impresión y difusión de estas obras está a cargo de empresas locales cuyo funcionamiento está supeditado a los pedidos que les hace el ecónomo de la institución.

Por el contrario, las escuelas destinadas al pueblo –en caso de existir– carecen, salvo excepciones notables, de dichas herramientas: en ellas los objetivos de enseñanza se reducen, por lo general, y desde una perspectiva estrictamente doctrinaria, al aprendizaje de los mecanismos de lectura. La ausencia de reflexión pedagógica, la inexistencia de formación profesional y la carencia de medios financieros explican la extrema diversidad de las obras utilizadas, obras que, por otra parte, en nada se distinguen del resto de producción impresa: algunos abecedarios, como *la Croix de par Dieu*, o silabarios se entremezclan con libros de moral o de caridad, almanaques o libros de caballería, difundidos por libreros de esquina, o también documentos manuscritos, redactados en latín por lo general, y de propiedad familiar. Esta diversidad justifica el recurso a un método de enseñanza individual –el maestro se encarga a vuelta de turno de cada alumno y deja al resto desocupado– poco eficaz a todas luces.

A mediados del siglo XVII, y merced al desarrollo de la lectura promovido por los protestantes para quienes representa la condición necesaria para el conocimiento directo de los textos sagrados, la escuela se convierte en una baza en la lucha que libran católicos y reformados: la Contrarreforma católica viene acompañada de una reflexión sobre los objetivos, contenidos y métodos de la enseñanza popular. Jean-Baptiste de la Salle funda, en 1680, la *Congregación de Hermanos de las Escuelas Cristianas* y abre escuelas de caridad en aquellas ciudades en las que se ejerce una fuerte influencia protestante. Ofrecen a los niños los elementos de una verdadera cultura popular y optan por una enseñanza de la lectura en francés. La elaboración de un programa pedagógico coherente y la adopción, sobre el modelo de los *colegios*, de un método que requiere el uso de libros uniformes supone el nacimiento de una literatura destinada, de forma específica, a la enseñanza del pueblo.

2. *El manual, una herramienta al servicio de la instrucción popular*

Si bajo el Antiguo Régimen la iglesia concentraba todo el poder sobre la educación, a partir de la Revolución francesa el Estado se atribuye todas las competencias en materia educativa. A partir de este momento la historia de la edición escolar y de sus productos se inscribe en un contexto estrictamente nacional. La escuela se convierte en objeto de rivalidad permanente entre la Iglesia y el Estado, y el manual va a constituirse en una pieza clave en el conflicto. De ahí que la corriente de renovación pedagógica, que atraviesa la segunda mitad del siglo XVIII e inspira los debates de los revolucionarios, proclame la imperiosa necesidad del manual. Lakanal declara ante la Convención el trece de junio de 1793: “*las columnas que deben sostener el edificio de la educación son los libros elementales*”. Los argumentos no faltan: necesidad de extender el patriotismo, difundir los derechos humanos y propagar las nuevas ideas, igualar la instrucción del pueblo, consolidar la unificación lingüística del territorio, transmitir principios de higiene y salubridad pública, garantizar la formación de enseñantes, luchar contra la influencia de la iglesia...¹³.

¹³ A este propósito, véase en particular JULIA, Dominique (1981): *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*. Paris, Belin, pp. 233-241.

A partir de 1815 surgen iniciativas privadas para desarrollar un método educativo —el método de enseñanza mutua (*"monitoring system"*)— importado de Inglaterra, que pretende resolver el problema de la penuria de enseñantes utilizando como relevo a los estudiantes más avanzados. Aunque condenado por la iglesia por su origen protestante, este método, que permite alfabetizar simultáneamente a un gran número de niños, goza de gran éxito durante la Restauración. Por otro lado, es un método que tampoco exige que cada alumno disponga de un libro, excepto en el caso de los alumnos más avanzados, pues los monitores utilizan cuadros de lectura, que son con frecuencia reproducciones, en forma de ficha, de páginas de manuales, lo que constituye una alternativa ciertamente más económica. Sin embargo, a pesar de su eficacia, los poderes públicos abandonan este método a causa de su carácter mecanicista, principalmente, cuando, al inicio de la década de 1830, se disponen a unificar y desarrollar la enseñanza primaria en todo el territorio francés. La generalización del método simultáneo, promovido, siglo y medio antes, por los *Hermanos de las Escuelas Cristianas* en la enseñanza popular, consolida la preponderancia del libro, considerado desde ese momento como el instrumento mejor adaptado a la formación de los alumnos, y también de los maestros. El Estado dedica durante los años posteriores a 1830 importantes sumas a la distribución de manuales, cuya elaboración ha ordenado, a la espera de que se desarrolle una verdadera literatura escolar adaptada a los objetivos que pretende asignar a la educación popular¹⁴. La elaboración de un programa coherente, la adopción de un método que requiere el uso de libros uniformes junto con los esfuerzos de la administración y de la iniciativa privada en la lucha contra la penuria de manuales y la distribución de libros uniformes son determinantes en la constitución progresiva de una literatura didáctica específica para la enseñanza primaria.

La reglamentación aplicada entonces a los manuales¹⁵ —y que no será abolida definitivamente hasta 1875¹⁶— es claramente coercitiva: sólo pueden introducirse en las escuelas públicas aquellos manuales que, habiendo sido previamente examinados por comisiones *ad hoc*, hayan recibido de las autoridades una autorización oficial (sistema conocido como de autorización previa). En un contexto como éste, los editores se esfuerzan en proponer a la comisión competente obras que satisfagan las expectativas presumidas o los criterios supuestos, ya que nunca explicitados, de examinadores nombrados por el ministro y que, en su mayoría, no enseñan desde hace años. Según esto, aquel que obtiene la tan deseada aprobación se limita a reproducir fielmente la receta que le ha valido ese éxito, guardándose de cualquier tipo de innovación. El sistema es, por tanto, factor de inmovilismo, de esclerosis, como demuestra la producción de los dos primeros tercios del último siglo. Sin embargo, aunque el pretendido objetivo es el de proporcionar a los alumnos manuales libres de errores burdos y pedagógicamente eficaces, los criterios ideológicos desempeñan un papel esencial, por no decir primordial, como se deduce de la lectura de los informes elaborados por los miembros de las comisiones. No son los únicos, sin embargo. La amplitud del mercado potencial y la

¹⁴ Esta iniciativa será el origen de la fortuna del editor Louis Hachette. Cf. MOLLIER, Jean-Yves (1999): *Louis Hachette (1800-1864). Le fondateur d'un empire*. Paris, Fayard, pp. 162-170.

¹⁵ Sobre la historia de la política del libro escolar en Francia, véase CHOPPIN, Alain (dir.): *Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*. Tome 4: *Textes officiels (1791-1992)*, presentados por Alain Choppin y Martine Clinkspoor. Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1993.

¹⁶ Excepción hecha de un efímero retorno bajo el Gobierno de Vichy (decreto de 21 de agosto de 1940).

importancia de los pedidos estatales abren paso al clientelismo. La cuestión escolar trasciende el plano político para situarse en el económico y, hasta entrados en la década de 1870, la administración se muestra complaciente, incluso cómplice. Varios miembros de estas comisiones son embaucados por editores influyentes. Éste es el caso de Théodore Soulice que ocupa durante dieciocho años (entre 1831 y 1848) el cargo de secretario de la *Comisión de examen de libros elementales* y cuyo papel oculto, pero eficaz, ayudará a consolidar la fortuna de Louis Hachette. La mayoría de los editores de provincias se encuentran rápidamente excluidos en beneficio de algunas grandes empresas parisinas con buenos contactos entre las autoridades. De esta forma a la concentración de la edición escolar acompaña una centralización de capital en el entorno inmediato de los centros de decisión.

3. *El manual, una herramienta elegida por los enseñantes*

No obstante, debemos esperar a la década de 1880 para que el manual sea considerado ante de todo –aunque no exclusivamente, a juzgar por una buena parte de las últimas polémicas– como una herramienta pedagógica. En Francia, los imperativos propiamente pedagógicos comienzan a prevalecer de forma progresiva sobre las consideraciones ideológicas. Es la culminación, varias veces postergada, de un proceso iniciado bajo la monarquía de julio: la creación en 1833 de un sector privado que disfrutaba de una reglamentación más flexible en lo relativo a la selección de manuales –el llamado sistema del “veto” que permitía la utilización de todos los manuales que no hubieran sido expresamente prohibidos– había posibilitado la constitución de una literatura escolar que, menos dependiente de los criterios administrativos, aparecía más innovadora en ese momento; por otro lado, la creación en los años 1830 de una red de escuelas profesionales (las “*écoles normales*”) y de un cuerpo de inspección específico había mejorado sensiblemente la formación de los enseñantes y su capacidad para juzgar la calidad de los productos de la edición clásica. Por esto aboga el director de la enseñanza primaria, Ferdinand Buisson, en el informe que presenta al nuevo ministro, Jules Ferry el seis de noviembre de 1879: “*Hoy que los institutores ya no están aislados, que la inspección les estimula y apoya más de cerca, que la institución del certificado de estudios, aunque apenas en sus comienzos, actúa ya con fuerza sobre la escuela en todos sus niveles, hoy que por fin las conferencias pedagógicas van a hacer renacer en nuestro personal docente este espíritu del corporativo, esta libertad de discusión, este sentimiento de solidaridad profesional que da a todos conciencia de su fuerza y a cada uno conciencia de su responsabilidad, habría graves inconvenientes en querer imponer a los maestros sus instrumentos de estudio y no habría ninguno en dejarles elegir libremente aquellos que prefieran*”¹⁷.

Desde 1880, los enseñantes de primaria, y al año siguiente, los de secundaria, tienen la posibilidad de elegir libremente los libros de texto con la única restricción de que dicha elección se efectúe colectivamente, en el seno de cada centro o grupo de centros¹⁸. Esta modificación de la reglamentación que surge en un contexto global de libe-

¹⁷ *Bulletin administratif de l'administration publique*, 447, p. 909.

¹⁸ De hecho y de derecho, se trataba de un régimen de libertad vigilada puesto que las elecciones de los enseñantes debían someterse a una comisión presidida por el inspector de distrito, conforme al art. 3 de la orden de 16 de junio de 1880. Una investigación en curso sobre la difusión de los manuales demuestra que las intervenciones de las autoridades estaban lejos de ser excepcionales.

ralización del mercado del libro (supresión del régimen de patentes en 1870, abandono del sistema de autorización previa para las obras de enseñanza en 1875, libertad de prensa en 1881) simboliza una ruptura fundamental en la historia de la edición escolar francesa. Levanta la censura previa que, desde la Revolución, ejercía la institución escolar sobre las empresas y convierte a los docentes en prescriptores de sus propias herramientas y de las de sus alumnos. De esta manera pasan a ser interlocutores privilegiados e inevitables de las editoriales, en lugar de la administración; no obstante, al hacerlos responsables, la nueva reglamentación los expone asimismo a las críticas de la opinión pública y, sobre todo, de las asociaciones de padres de alumnos que se crean con la III República y que van a imponerse, desde principios del siglo XX, como una de las principales voces del sistema educativo.

Aunque la dimensión ideológica siga imponiéndose claramente (aunque sólo sea a través de la lucha entablada por la Iglesia y el poder público, entre 1882 y 1914, en torno a la cuestión del laicismo de la escuela pública), es en el ámbito pedagógico en el que se producen las transformaciones esenciales. Una nueva concepción pedagógica centrada en una orientación intuitiva que favorece la observación de la realidad y en la que la “lección de las cosas” constituye la manifestación más evidente, sustituye al método tradicional basado en la memorización y la repetición. Esta nueva doctrina transfiere al maestro la función de difusión del saber desempeñada hasta ese momento por el libro: “*Lo que importa*, escribía el ministro Jules Ferry a los institutores e institutrices públicos en 1883, *no es la acción del libro, es la suya. El libro no debería interponerse entre sus alumnos y ustedes. [...] El libro está hecho para ustedes y no ustedes para el libro*”¹⁹.

Los editores, libres de las ataduras reglamentarias que desde 1810 restringían el ejercicio de su profesión y limitaban, de ese modo, los empleos anticiparon desde mediados de los años 1870 la apertura del mercado escolar. Antes incluso de haber sido votada la escolarización obligatoria hasta los trece años o de haber sido concedida a los docentes la elección libre de sus instrumentos de trabajo, los editores inundaban el mercado con obras²⁰ conformes a las nuevas concepciones pedagógicas y adaptadas a las supuestas expectativas de los profesionales. En poco tiempo una nueva generación de manuales comienza a alternar con las viejas ediciones que se convierten en el blanco de críticas conjuntas por parte de la administración y de numerosos enseñantes. Las obras estructuradas en preguntas y repuestas, a imitación de los catecismos (modelo conocido como *catequístico*) y los metódicos compendios o las áridas nomenclaturas ceden poco a poco el paso a obras en las que el texto, estructurado en párrafos (modelo llamado *jurídico*) o en capítulos, se acompaña de toda una apoyatura didáctica (relatos anecdóticos, dibujos y mapas, cuestionarios, etc.) cuya finalidad es suscitar el interés del alumno, facilitar su comprensión, asociarlo a la elaboración del saber. Se publican manuales de tipo *apologético* en los que se suceden relatos cortos o historietas, ordenados con voluntad edificante, y en los que aparecen con frecuencia personajes infantiles, como *Les petits écoliers*, de A.-F. Cuir. Dentro del modelo llamado *enciclopédico*, textos de autores o textos escritos para uso de los escolares, reagrupados por temas o siguiendo la distribución de los horarios semanales, pretenden exponer en una misma obra la totalidad de los conocimientos exigidos por el programa escolar; estos manuales, a

¹⁹ Ibidem, 572, p. 372.

²⁰ En 1875 se publicaron 781 nuevos títulos, 835 en 1876, 710 en 1877, 683 en 1878, 751 en 1879, 734 en 1880. En su informe del seis de noviembre de 1879, Ferdinand Buisson señalaba “*la incesante, la inagotable producción de libros clásicos*”.

veces con títulos sugestivos, como *De tout un peu*, de J.-B. Tartièrre, ofrecen una respuesta a la penuria de libros de texto que reinaba en las escuelas. Las *novelas escolares*, como *Le Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno, una variante de esta última categoría, presenta a dos niños cuyos avatares constantes sirven de pretexto a aventuras, encuentros y anécdotas.

Este cambio también resulta perceptible en la forma: “*El manual escolar tiene hoy un aspecto más agradable, exclama en 1889 el editor Eugène Delalain, a veces incluso la cubierta que lo envuelve resulta elegante; maravilla ya antes de abrirse, y, cuando se recorren sus hojas, el agrado no es menor*”²¹. Estas obras pueden parecer hoy austeras, pero rompen, en su época, con las publicaciones burdamente impresas que, hasta ese momento, habían entrado en las clases. Se prestaba especial atención a la composición y aunque la elección de un formato reducido impuso el recurso a pequeños cuerpos de imprenta, la legibilidad de estas obras era totalmente satisfactoria: además, una comisión médica con sede en el ministerio ya había hecho recomendaciones a los editores a este respecto. Asimismo la iconografía toma mayor protagonismo: viñetas dibujadas al trazo y mapas –algunos fuera de texto en color– salpican los manuales, sin que siempre resulte posible distinguir las necesidades pedagógicas de las consideraciones puramente estéticas o comerciales.

En las primeras décadas del siglo veinte, el libro escolar va adquiriendo identidad propia. Se presenta como un producto fácilmente reconocible, aunque sin llegar al estereotipo: se diversifica la tipografía, el formato se agranda, las cubiertas se adornan con grabados; los editores individualizan sus productos, les confieren señas de identidad propias, un estilo reconocible, en definitiva, imprimen su marca. El fotograbado sustituye progresivamente al grabado manual para el dibujo al trazo, más tarde, en los años veinte, las fotografías se multiplican y liberan al editor del recurso sistemático al artista. El formato de las ilustraciones aumenta, al igual que su número; el uso del color, reservado desde los años 1880 a algunas planchas fuera de texto, sigue siendo reducido, habida cuenta de su coste, hasta la Segunda Guerra Mundial. Por ese motivo, obras como el *Cours d'histoire (niveau préparatoire)* de Gauthier et Deschamps, editado por Hachette en 1931, o *René et Maria*, un método de lectura publicado ese mismo año por la editorial Bourrelhier, siguen siendo sólo excepciones.

A finales de los años veinte, la literatura escolar experimenta una profunda transformación. Los trabajos de los pedagogos del momento sobre psicología infantil ponen de manifiesto la capacidad de los niños para utilizar su espíritu crítico y razonar por sí mismos: el niño deja de ser considerado como un adulto en potencia y ocupa un nuevo status. El juego y la imaginación se introducen poco a poco en el universo escolar y el manual tiende a alejarse del libro para adultos. Los editores recurren en bloque a la iconografía para animar libros de texto que la moda de las revistas ilustradas hace, en comparación, poco atractivos a los ojos de los jóvenes consumidores; multiplican el número de dibujos, y confían su ejecución a artistas de renombre, como el dibujante animalista Ray-Lambert. En ese momento, se impone en la enseñanza primaria el modelo de tipo *atrayente* que utiliza generalmente títulos sugerentes, como *L'Arithmétique en riant au cours moyen*, que R. Jolly publica en Librairie Fernand Nathan en 1933.

²¹ DELALAIN, Eugène (1889): “La librairie scolaire”. *Recueil de monographies pédagogiques, III*. Paris, p. 43.

4. *El periodo contestatario*

A pesar de estos cambios –o de estos ajustes– el manual entra en un nuevo periodo de controversias. Si antes de la Primera Guerra Mundial los libros de texto habían soportado el fuego cruzado entre defensores de la enseñanza de la religión y los partidarios de una educación laica, ahora, y durante casi medio siglo, la literatura escolar suscitará la crítica de pedagogos. En los años veinte, la discusión ideológica se desplaza, por tanto, al campo de la pedagogía. Los pedagogos consideran el manual como excesivamente simplista; estarían escritos para los docentes y no para los alumnos; impondrían al maestro, y por tanto al alumno, una progresión y un ritmo únicos; dejando aparte su utilidad, otros ataques se dirigen contra consideraciones de tipo comercial o contra la calidad misma de las obras. En función del puesto ocupado en el sistema educativo, los defensores del manual salen al paso de estas críticas con argumentos varios: el manual garantizaría la igualdad de oportunidades; aumentaría la disponibilidad del maestro para desempeñar otras tareas; resulta, en comparación con los demás instrumentos disponibles, poco costoso; aportaría tranquilidad a niños y padres y estrecharía los lazos entre la escuela y la familia; etc.

Otro aspecto criticado es su inmovilismo. En el período de entreguerras y hasta la década de los sesenta, resulta muy difícil detectar cualquier tipo de evolución en la imagen de la sociedad francesa propuesta en los manuales, incluso en los más recientes. En este sentido, los manuales escolares actúan a modo de relevo generacional, ya que, con frecuencia, padres e hijos estudian con el mismo manual (y en ocasiones bajo la autoridad del mismo maestro). Habida cuenta de la coyuntura política, demográfica y económica, los nuevos manuales editados en los años treinta, se reeditarán hasta finales de la década de los cincuenta y continuarán en manos de los alumnos bastantes años más, describiendo aproximadamente la misma sociedad que los de los años 1880 y difundiendo, poco más o menos, los mismos temas. Mientras se industrializa el país y se despuebla el campo, los manuales siguen presentando a los niños de las ciudades una Francia mayoritariamente rural y agrícola; hasta 1961 encontramos en ellos el mismo discurso monolítico y estereotipado sobre la legitimidad y las virtudes de la colonización. Sólo ha cambiado la manera y el estilo: las afirmaciones dogmáticas han dejado paso a actividades lúdicas y el recurso a lo imaginario ha reemplazado a la descripción simplista y edulcorada de la realidad social.

III. El manual frente a las transformaciones del mundo moderno

1. *Las transformaciones del entorno educativo*

En menos de veinte años, de 1960 a 1980, los sistemas educativos occidentales deben adaptarse con extraordinaria rapidez a profundas modificaciones en el contexto demográfico, político, económico, social, cultural, pedagógico y tecnológico.

El considerable aumento del número de nacimientos en los primeros años de la posguerra (el “baby boom”) se conjuga, entonces, con la ampliación y diversificación de las necesidades objetivas de formación, por un lado, y con el crecimiento de la demanda social en educación, por otro. La explosión escolar de los años cincuenta dispara, en Francia, un proceso de dos tiempos: “demográfización”, primero, (aumento constante del número de escolarizaciones); “democratización”, después, (reducción de las

desigualdades en el acceso a los mismos estudios en función del origen social). Por otro lado, la atención prestada a las expectativas del medio profesional, la crisis de la estructura familiar tradicional y la importancia creciente que se concede desde ahora al niño (el alumno ocupa ya “el centro” del sistema educativo) conllevan la diversificación y multiplicación de los objetivos asignados a la Escuela y, por consiguiente, de las funciones confiadas a los docentes. También se tiene en cuenta la inmigración. Aunque la Escuela republicana se fijó ya como objetivo la integración en la comunidad nacional de los diversos colectivos que acoge, debe ocuparse también de la gestión cotidiana del multiculturalismo. En último lugar, desde finales de la década de los sesenta, es el modo de aprehensión y elaboración de los conocimientos lo que sufre cambios profundos. La irrupción masiva en las clases de enseñanza secundaria de una juventud que no pertenece a las llamadas familias “cultivadas” provoca una crisis en los métodos: se abandona la clase magistral para fomentar la participación de los alumnos, se favorece la expresión oral, se fomentan las actividades de grupo, se recurre a otros soportes (la prensa, el cine), se debate sobre cuestiones de actualidad, se favorece el uso de textos contemporáneos en detrimento de los autores normativos, se abandona el universo de la palabra por la civilización de la imagen, por lo que algunos denuncian como una cultura del “zapping”... Durante más de veinte años, se multiplican los ataques contra el manual en las publicaciones especializadas: la revista *Éducateurs* les dedica en 1956 un especial muy crítico²²; en 1969, Élise Freinet considera que son “un medio de embrutecimiento” y que “sirven bajamente, a veces, a los programas oficiales”²³; un número de 1975 de *Cahiers pédagogiques* lleva por título “Manuels: danger!”²⁴; etc.

Pero las causas de esta transformación tienen también un origen institucional. En el momento de la Liberación, la organización escolar yuxtapone, todavía, dos órdenes de enseñanza totalmente estancos en los que las modalidades de acceso, el contenido educativo, el personal docente y las funciones sociales eran diferentes y jerarquizadas. Esta situación experimentará un profundo cambio con la supresión en 1957 del examen de entrada al primer ciclo de secundaria (*Sixième*) y con la ampliación, dos años más tarde, de la escolaridad obligatoria de los catorce a los dieciséis años, una medida con una entrada en vigor prevista para el año académico 1967-68. La reforma iniciada en 1975 por el ministro René Haby constituye, al menos institucionalmente, la culminación de este proceso —más lleno de altibajos, en el fondo, de lo que parece— de unificación del sistema educativo: en nombre de la igualdad de oportunidades, se suprimen los escalafones y se crea un colegio único en el que a partir de ahora será escolarizada toda la población entre los once y los quince años. Pero la apertura del primer ciclo de la enseñanza secundaria (los *collèges*), en los años sesenta, conduce inexorablemente a la del segundo ciclo (los *lycées*), y más tarde a la de la enseñanza superior. Al eslogan “80% d'une classe d'âge au baccalauréat”, lanzado por Jean-Pierre Chevènement en 1985, le sucede una nueva explosión escolar: en 1966, sólo el 13% de una generación en edad de obtener este título lo poseía; este porcentaje, que se había elevado a un 31% en 1986, se dobla en un espacio de diez años (63% en 1996).

La modificación de los textos oficiales que regulan la financiación y uso de los manuales es una consecuencia directa de la masificación de la enseñanza secundaria.

²² *Éducateurs*, n° spécial, novembre-décembre, 1956.

²³ FREINET, Élise: *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris, Maspéro, 1969.

²⁴ *Les Cahiers pédagogiques*, 132, mars 1975.

A partir de 1964, el Estado debe intervenir para ayudar económicamente a las familias, modestas, por lo general, con hijos que acceden, en número creciente, a la enseñanza secundaria. Al principio, esta ayuda se presta en forma de indemnizaciones fijas, después, a comienzos del curso de 1977, el Estado se encarga progresivamente de la adquisición de los libros en cada uno de los niveles del *collège*. Los libros, como ya se acostumbra a hacer en las escuelas primarias, se prestan a los alumnos durante el año escolar. Acompaña a esta medida la determinación de un precio máximo de venta por obra y la imposición de un ritmo de renovación cuatrienal.

Recordamos también que determinadas evoluciones de tipo técnico o tecnológico, como la generalización de la reproducción en cuatricromía o el recurso sistemático a diversas aplicaciones ofimáticas o informáticas (publicación primero, después cartografía asistida por ordenador, etc.) han influido, en la últimas décadas, en la elaboración y fabricación de manuales. El entorno funcional del manual ha experimentado, asimismo, una evolución considerable con la utilización creciente, y hasta inmoderada, de la fotocopia; y con el papel complementario o competitivo que, cada día más, parecen estar llamadas a desempeñar lo que se había denominado, hasta el momento, las “NTIC” (las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación) y que hoy se conoce —más juiciosamente, habida cuenta de su rápida obsolescencia— como las “TICE” (las tecnologías de la información y de la comunicación para la educación).

Otros factores han influido también, y continúan influyendo, en el mercado de los productos de la edición escolar, pero resultan más difíciles de caracterizar y cuantificar puesto que están relacionados con los comportamientos individuales de los docentes y, por eso mismo, son muy diversos y cambiantes²⁵. Estos factores tienen también consecuencias sobre lo que los editores llaman “el veredicto del mercado”. De hecho, las editoriales, ante el riesgo a exponerse a varapalos comerciales o, incluso, a la quiebra, intentan, en último término, proporcionar a los docentes, sus prescriptores soberanos, las herramientas que éstos deciden o reclaman, de forma mayoritaria.

Las evoluciones que viven, en Francia, los manuales se inscriben por tanto, al mismo tiempo, en una lógica institucional —el manual debe responder a un “pedido” materializado en un programa y unas instrucciones oficiales— y en una lógica de mercado, esta última tanto más fuerte cuanto que el mercado de la edición escolar, al estar prescrito y, por tanto, globalmente determinado, es un mercado herméticamente cerrado, y sus productos se encuentran en situación de competencia directa. La agitada historia del manual es, en gran parte, resultado de la tensión entre estas dos lógicas, con frecuencia antagonistas.

2. *La evolución del mercado*

Todos estos factores han influido sobre la evolución del mercado de los libros escolares. La edición escolar francesa puede entenderse con algunas cifras: en 1998, su volumen de negocios fue de 2,17 mil millones de francos (330 millones de euros), que

²⁵ Esto es objeto, desde hace tres años, de una investigación conjunta entre l'I.U.F.M. de París y la Association des éditeurs scolaires français, “Savoir-Livre”.

representa el 16% del volumen de negocios global de la edición francesa²⁶ y la sitúa en segunda posición tras la literatura general. El año anterior, habían sido editados 6.498 títulos y se habían vendido cerca de 78 millones de ejemplares, lo que representa una tirada media –con fuertes disparidades– de 12.000 ejemplares. Pero si, en los últimos veinte años, la edición escolar ha conocido, globalmente, una relativa estabilidad en lo relativo a su producción, ésta se caracteriza por profundos cambios internos²⁷.

Asistimos primero a un movimiento de concentración de las empresas. A partir de 1977, la obligación impuesta por el Estado de respetar, en los *collèges*, un precio máximo de compra por manual y un ritmo mínimo para la renovación recrudescen la competencia entre los editores: un mercado “prescrito” no es ampliable y, habida cuenta de la restricción en los márgenes de beneficio, ya no hay sitio para un número tan elevado de empresas. Se suceden las declaraciones de quiebra, las concentraciones y las nuevas compras. Mientras en 1977, una quincena de establecimientos realizaba las tres cuartas partes del volumen de negocios de la edición escolar francesa, desde finales de los ochenta, seis editores se encargan del grueso de la producción (Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Magnard y Nathan), de los que sólo uno (Belin, creado en 1777) ha conseguido conservar su condición de empresa familiar. La concentración de empresas es un fenómeno que se ha ampliado y acelerado en estos últimos años²⁸, y que nos dirige hacia la creación de un duopolio (Grupo de la Cité-Grupo Hachette) que, tras la compra en 1996 por Hachette de Hatier –líder del sector paraescolar y tercer editor escolar–, controla actualmente alrededor del 80% de la producción.

Por otro lado, las empresas se lanzan a una estrategia de diversificación de su producción. Para contrarrestar la bajada de rentabilidad del sector *collèges*, intentan introducirse en nuevos mercados.

Se orientan, en primer lugar, hacia las familias. Lo que las estadísticas clasifican, desde comienzos de los setenta, bajo la rúbrica “paraescolar” reúne aquellos productos editoriales que, lógicamente, mantienen una estrecha relación con los contenidos escolares pero que no son objeto de prescripción, ni de cualquier tipo de financiación por parte de la institución. Estas publicaciones (cuadernos de vacaciones, cuadernos de soluciones, mementos...) cuya compra es facultativa, el uso doméstico y su duración de vida muy corta –son consideradas, actualmente, por los editores como “consumibles”– tienen como finalidad repetir, completar o profundizar en el mensaje difundido por la Escuela. La idea no es nueva ya que los cuadernos con modelos de examen fueron introducidos ya en 1885 por Henry Vuibert, y los cuadernos de vacaciones por Roger Magnard en 1933. Sin embargo, este sector conoce, desde hace una veintena de años, un auge considerable, en particular entre los candidatos a los diferentes exámenes. Lo que algunos denuncian como “el mercado de la angustia” representa hoy el 28% del

²⁶ Esta cantidad sólo representa un 0,3% de los gastos aconsejados para la educación por la comunidad nacional. De lo que se deduce que lo recurrente y violento de las polémicas de las que ha sido objeto la edición escolar es más resultado de factores simbólicos que de un análisis económico real.

²⁷ Para más detalles sobre la evolución reciente de los mercados escolar, paraescolar y universitario, véase CHOPPIN, Alain: “Le livre scolaire et universitaire”, en FOUCHÉ, Pascal (dir.). *L'édition française depuis 1945*. Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 1998, pp. 312-339. El desglose de las cifras para 1998 no está todavía disponible.

²⁸ Control de Vuibert por Magnard (1993), después del Grupo Magnard por Albin Miche (1994); de Masson por el Grupo de la Cité (1994); de Delagrave por Flammarion (1995); de Hatier por Hachette (1996); acercamiento de Larousse y Bordas (1997).

volumen de negocios de la edición escolar francesa, a pesar de una calidad que los enseñantes coinciden en calificar de muy desigual, y debido a que las familias no son capaces de juzgar la validez de unos productos elaborados, la mayoría de las veces, de manera apresurada.

Las editoriales escolares también intentan invertir en la enseñanza superior. De hecho, tras una crisis de más de diez años, la edición universitaria está experimentando, desde 1986, un fuerte desarrollo debido al efecto conjugado del aumento del alumnado –Francia cuenta en la actualidad con más de dos millones de estudiantes– y el aumento de las dotaciones presupuestarias a las bibliotecas universitarias. Pero este mercado que, en otro orden de cosas, no constituye para la *Asociación Nacional de la Edición* un sector específico y para el que, por tanto, no se dispone de estadísticas globales, sigue siendo difícil. A diferencia del sector escolar, que está regulado a nivel nacional, las universidades disfrutaban de autonomía en la definición de los programas de enseñanza y, a falta de prescripciones, las compras no se concentran en un período determinado. Las tiradas son pues pequeñas, la rotación lenta y los resultados muy diferentes en función de las especialidades.

3. *La evolución de los productos*

La conjunción de todos estos factores también ha afectado a los productos de la edición clásica. En la actualidad, los enseñantes franceses, confrontados a situaciones nuevas, ya no esperan de los manuales los mismos servicios que sus predecesores. Las funciones del libro escolar se han modificado de manera considerable.

Tradicionalmente, los manuales presentaban, siguiendo una rigurosa progresión, un conjunto de saberes estructurados. La organización de los manuales era lineal, jerarquizada, cartesiana. En dicho contexto, el manual constituía para las familias un instrumento cómodo, aunque criticable, para evaluar al enseñante: aquellos que terminaban el libro y ¡los otros! Esta función referencial condicionaba la organización interna de los manuales en capítulos estereotipados en los que, por lo general, ejercicios, cuestiones y resúmenes seguían a la “lección”. Hoy, el manual debe desempeñar múltiples funciones. Se ha convertido en una herramienta “polifónica”: ha de permitir evaluar la adquisición de los saberes y de las competencias; debe –desde mediados de los setenta– ofrecer una documentación completa, tomada de soportes diferentes; debe facilitar a los alumnos la apropiación de cierto número de métodos extrapolables a otras situaciones y a otros contextos. Habida cuenta de la heterogeneidad creciente de los públicos escolares, el manual debe posibilitar lecturas plurales²⁹.

Existen dos posibles opciones para ofrecer diferentes niveles de lectura y posibilitar recorridos múltiples, “individualizados”. La primera, que se puede denominar el manual “multimedia”, ha sido utilizada, especialmente, con las lenguas y alía al manual, que conserva el protagonismo, una serie de herramientas periféricas (fichero, casetes, libro de ejercicios, etc.) que desempeñan funciones específicas. La segunda, menos costosa y más acorde con las prescripciones de la administración, el manual “integrado”, deja a un sólo instrumento la responsabilidad de realizar simultáneamente el conjunto de las funciones.

²⁹ En este sentido, hemos podido aislar en los manuales actuales veintidós funciones diferentes.

Así pues, con el paso de los setenta a los ochenta, se efectúa también el paso a otra generación de manuales, menos rígidos de uso (“flexibles”, dicen los profesionales), pero también más complejos.

De hecho, los manuales utilizados actualmente poseen una estructura con varios niveles de interrelación. A partir de ahora la página –o para ser más exactos– la doble página constituye la unidad elemental del manual. Esta doble página ya no da cabida, como ocurría no hace mucho, a un texto único y a algunas reproducciones sino a toda una serie de textos, fotos, esquemas, gráficos, etc., distribuidos en la superficie de la doble página. La disposición espacial, la tipografía (pólizas, cuerpos, series, estilos...) y/o un código icónico particular (símbolos, pictogramas...) es lo que confiere a cada elemento, ya sea textual o icónico, una función específica e inmutable, que se repite a lo largo de todo el manual. El recurso sistemático al color (textos compuestos en caracteres azules, o impresos sobre una trama verde, por ejemplo) permite atenuar las imposiciones espaciales de la maqueta mediante variaciones en la disposición de los elementos de una página a la otra en función, por ejemplo, del tamaño de los documentos, sin que por ello se vea distorsionada la función. Así pues, en un manual, tipografía y compaginación están estrechamente relacionadas con el discurso didáctico: desarrollan un código con coherencia, pero un código que es propio de esa herramienta, y sólo de ella.

Estos nuevos manuales proporcionan también a los usuarios, a los estudiantes de secundaria, al menos, dos herramientas que les permiten encontrar en ellos las informaciones que necesitan: el sumario que facilita la localización, en el cuerpo mismo de la obra, de las diversas rúbricas (actividades preparatorias, recapitulaciones, ejercicios de evaluación) que, por otro lado, se distinguen e identifican con colores y marcas tipográficas; el (o los) índice(s) que permite(n) encontrar y relacionar nociones dispersas en el cuerpo de la obra.

Lejos de presentarse como una lección acabada, de imponer tanto al enseñante como al alumno una progresión y un ritmo uniformes –quejas de las que fueron objeto los manuales durante mucho tiempo– los productos actuales pretenden respetar la autonomía pedagógica del profesor y suscitar la iniciativa personal del alumno. En definitiva, corresponde al enseñante, en función de los objetivos que se ha fijado y del público al que se dirige, construir una coherencia a partir de elementos aislados, definir su propio itinerario entre una multitud de posibles vías. En cuanto al alumno, independientemente de que se sirva del índice o del sumario, o de que utilice la desviación de los reenvíos múltiples, que se establecen entre los diversos elementos de una doble página o entre las diferentes partes de la obra, se encuentra en situación de búsqueda autónoma. El modo de funcionamiento, por “palabras claves”, se parece en el primer caso al de la búsqueda documental o se aproxima, en el segundo, al procedimiento y estrategias utilizados en los entornos hipertextuales o hipermedia.

IV. Utilización y formación

1. *Una situación de penuria*

Una de las paradojas del sistema francés es el contraste entre el dinamismo de la producción editorial –más de mil quinientos nuevos títulos cada año– y la penuria o la obsolescencia de los manuales dentro de las clases. Éste es un fenómeno que afecta hoy a la enseñanza primaria, esencialmente. Si bien es cierto que los municipios han sustituido

progresivamente, desde finales del siglo XIX, a las familias en la compra de los libros, que se prestan después durante todo el año escolar, conviene aclarar que la ley no les obliga a ello en forma alguna³⁰. De ahí que resulte imposible imponerles un ritmo de renovación. Lo que se considera una medida de carácter social se revela, a nivel nacional, como un factor de disparidad puesto que los presupuestos que les dedican los municipios (una media de 1,2 manuales por alumno y año) se mueven, dependiendo de los ayuntamientos, entre uno y cinco. Las escasas inversiones educativas, la fuerte competencia todavía de los llamados métodos activos, que no tienen en cuenta el manual, y el recurso creciente a la fotocopia (el llamado “fotocopillaje”) se alían para hacer del sector editorial de la enseñanza primaria un mercado siniestrado: en 1998, sólo representa el 18% del volumen de negocios de la edición escolar frente al 50% de treinta años atrás. En ese mismo año, un informe de la inspección general revelaba que en la escuela elemental “sólo una media del 20% de los manuales utilizados [eran] conformes a los programas en vigor³¹; en 1999, a comienzos de curso, la mitad de los alumnos de primaria siguen sin disponer de un manual de ciencias o de historia y geografía que esté elaborado en conformidad con los programas que habían entrado en vigor cuatro años antes³².

Dentro de la enseñanza secundaria debemos distinguir entre los *collèges*, en los que la adquisición y financiación de los manuales es competencia del Estado³³ desde 1977, y los *lycées* en los que los gastos en libros escolares siguen estando a cargo de los padres. En los primeros, tras una década difícil en la que las partidas presupuestarias del ministerio bajaron de manera regular y el ritmo de las renovaciones se alargó notablemente, pasando de cuatro a seis años, o incluso a ocho, asistimos a un momento de mejoría: en 1998, la receta presupuestaria se reactualizó en un 10%, pasando de 384 a 422 millones de francos y se ha mantenido en 1999, lo que ha permitido una compra media de 1,9 libros por alumno y año, y que correspondería a una renovación completa de los manuales cada cuatro o cinco años. En los *lycées*, los editores deben contar con un mercado de ocasión con un volumen equivalente a más de un tercio de las ventas potenciales, pero también con una práctica cada vez más extendida entre los jóvenes que consiste en negarse a comprar los manuales por diversas razones, entre las que se incluye la de que los enseñantes no los utilizan.

2. Manuales considerados demasiado complejos

La relativa complejidad de la estructura de los manuales plantea verdaderos problemas a alumnos³⁴ y padres, pero también se los plantea a los enseñantes. Los editores que, desde comienzos de los ochenta, acostumbran a incluir sistemáticamente al prin-

³⁰ La ley de 16 de junio de 1882 que instaura la gratuidad de la enseñanza primaria, obligatoria desde el 28 de marzo anterior, no implica la asunción por el Estado de la compra de los manuales. En cuanto a las comunidades locales, éstas sólo están obligadas a ayudar —y esto desde 1833— a los alumnos indigentes.

³¹ FRANCE: MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme de travail 1997-1998. Thème n° 2: le manuel scolaire*. (Ponente: Dominique Borne), septiembre de 1998, p. 17.

³² Conferencia de prensa de los editores escolares el 7 de septiembre de 1999.

³³ Circular de 9 de julio de 1976.

³⁴ GUERNIER, Marie-Cécile (1998): “Comprendre une page de manuel”. *Lire au lycée professionnel*, mayo, pp. 7-13.

cipio de los manuales un “modo de uso”, son, por otro lado, plenamente conscientes de ello: sus delegados pedagógicos constatan que los profesores tienen cada vez más dificultades para utilizar los manuales que le son propuestos; algunos aseguran incluso que los dejan de lado y que construyen sus propias herramientas pedagógicas; otros declaran que abandonan el manual de clase y que recurren a otro o a varios otros para elaborar sus clases. Estas “infidelidades” al manual utilizado en el centro pueden explicarse, en parte, por el carácter colectivo de la elección pues, en uno de cada dos casos, o bien el manual se estaba utilizando ya cuando al enseñante se le asigna el centro, o bien no era por el que se había decantado durante el consejo escolar en que se tomó la decisión. Pero, con frecuencia, estas prácticas son resultado asimismo de un examen demasiado apresurado o superficial en el momento de la elección. Sea como fuere, las dificultades que declaran encontrar los enseñantes para utilizar sus manuales les conducen a multiplicar las fotocopias, con grave riesgo de daño para los editores.

De hecho, la fotocopia sigue siendo la competidora directa del manual. Sin entrar en debates teóricos sobre las ventajas o peligros de esta práctica, podemos constatar que la utilización de la reprografía para uso escolar ha crecido de manera espectacular en los últimos quince años, hasta el punto de obligar a la administración a recordar que las familias³⁵ no debían soportar los gastos derivados³⁶ de ésta ni ser financiados, en los *collèges*, con cargo a las partidas destinadas a la adquisición de manuales³⁷. La natural inclinación de los editores a denunciar lo que ellos denominan el “fotocopillaje” aumenta sensiblemente si se tiene en cuenta que una importante proporción de las fotocopias distribuidas a los alumnos son fotocopias de páginas extraídas de manuales que ellos mismos editan. Durante más de quince años la Asociación nacional de la edición y el Ministerio de Educación francés se han enfrentado en un conflicto sobre el uso abusivo y sin contrapartidas económicas del fotocopiado de obras protegidas. Este conflicto, tras haber sido objeto de desarrollos jurídicos, que le han valido en los últimos años cierta repercusión mediática, parece estar empezando a resolverse por fin. El 17 de noviembre de 1999 se firmó un acuerdo marco que, al igual que en otros países, autoriza a los centros escolares que lo suscriban a hacer un número determinado de fotocopias a cambio del pago de una retribución global.

3. La incidencia de la “nuevas tecnologías”

La idea de recurrir a otros soportes aparte del libro impreso no es nueva. A finales del siglo XVIII, algunos autores ya habían retomado ideas expresadas por Comenius o Rousseau, según las cuales el niño recibe imágenes antes de recibir ideas. Precursores de los métodos audiovisuales, Madame de Genlis o Étienne Barruel proponían recurrir a la linterna mágica o a las vistas ópticas. Pero hasta alrededor de 1920, el papel continúa siendo, incontestablemente, el vector escolar de la imagen: mapas geográficos o científicos cubren, por entonces, las paredes de las escuelas mientras en los manuales abundan, cada vez más, las ilustraciones.

³⁵ Circular de 30 de mayo de 1990.

³⁶ Según estadísticas editoriales, el gasto anual en fotocopias de los centros escolares sería superior a las partidas anuales concedidas por el Estado a los *collèges* para la adquisición de manuales.

³⁷ Véase, en particular, las circulares de 15 de marzo de 1985 y de 19 de abril de 1991.

Poco después de la primera guerra mundial es el momento en el que el audiovisual comienza a introducirse de manera progresiva en el universo escolar. En 1918, las Ediciones Delagrave se asocian con la casa de discos Pathé para proponer el primer “multimedia” escolar, una colección de manuales de lenguas acompañada de discos³⁸. Otros soportes, además del papel, adquieren entonces en la sociedad un status legítimo en la transmisión de conocimientos: la imagen fija (vistas sobre vidrio, más tarde las diapositivas), las reproducciones sonoras (discos y, después, cintas de audio), la imagen animada (películas mudas, después sonoras) integran, aunque sea de forma marginal, la panoplia de herramientas pedagógicas. Tras la segunda guerra mundial, las autoridades intentan fomentar el uso de la radio, y después, de la televisión en el marco escolar y desarrollar emisiones destinadas específicamente a la clase. Así, la introducción progresiva del método audiovisual llevó a Nathan y, posteriormente, a Hachette a publicar en los años sesenta unos librillos de apoyo para las emisiones escolares de radio y, después, de televisión; actualmente, todos los editores que publican manuales de lenguas ofrecen métodos que combinan el soporte papel y las cassettes. Más recientemente, algunos de ellos se han especializado en la edición de videos pedagógicos.

La aparición de la informática en los setenta y, sobre todo, de la microinformática en los ochenta marca una profunda transformación en todo lo relacionado con el conocimiento. La invasión de ordenadores personales multimedia constituye un hito cultural (y comercial) muy superior al que pudo representar la llegada de la televisión a los hogares en 1960. La superioridad del ordenador frente al libro, en general, y al manual, en particular, reside en su interactividad: el libro es estático, el ordenador dinámico, en primer lugar, porque puede representar animaciones pero, por encima de todo, porque cada acción del usuario conlleva una modificación de la percepción como puede verse, por ejemplo, en programas de simulación matemática como “Cabri géomètre”. Asimismo, permite al usuario acceder de manera autónoma a la información buscada, independientemente de su naturaleza, textual, icónica, sonora; no mediante un proceso lineal, sino por estratos sucesivos, por un procedimiento hipertextual o hipermedia que constituye una revolución en el modo de acceso al saber.

La última gran revolución data de los noventa. El extraordinario desarrollo de la red electrónica mundial hace que las fronteras del saber escolar salten de golpe. Mientras los libros escolares o los CD-ROOMS educativos proporcionan saberes estables, limitados en número, generalmente divididos y validados por el productor y, en algunos países, hasta por la propia institución, la red ofrece un campo de conocimientos ilimitados, cambiantes, en total interdependencia y sin certificación alguna.

Sin embargo, son pocos los que ven en el desarrollo de estas tecnologías la muerte anunciada del manual. La estrategia de los editores, aparte de invertir en la producción de herramientas *off line* o la creación de páginas pedagógicas en la red, se basa en la certeza de que las relaciones entre los soportes tradicionales y los nuevos deben enfocarse en términos de complementariedad y no de competencia. En realidad, el principal peligro radica en que se cree una separación entre los usuarios impacientes, que se contentarán con conocimientos parciales, inestables y no validados con tal de que el acceso sea inmediato, y aquellos que, preocupados por obtener informaciones coherentes, estables y validadas, sabrán tomar el tiempo y, por tanto, la distancia necesarios para la reflexión.

³⁸ NORMANN, Irma: *Leçons d'allemand pour débutants*. Paris, Delagrave, 95 pp. (Collection Enseignement des langues vivantes adapté au phonographe).

El hiperespacio transmite al internauta un sentimiento de libertad y de poder, y la ilusión de dominar su camino puesto que siempre obtiene, elija lo que elija, una respuesta inmediata incluso cuando la fascinación de los medios técnicos le haga perder de vista sus objetivos; el universo del libro, por el contrario, supone un aprendizaje, un esfuerzo, una culturización sin las cuales permanece inaccesible. Así pues, si queremos evitar una desigualdad cultural, no cabe duda de que es más necesario que nunca enseñar a todos los alumnos, y lo antes posible, a dominar el espacio del libro.

4. Aspectos formativos

Aprender a utilizar un libro, significa para muchos alumnos aprender a utilizar las únicas obras de las que disponen, es decir, los manuales. Pero formar a los alumnos en el manejo de los manuales presupone, al menos en Francia, formar a los enseñantes en la elección y utilización de estas herramientas. Ésta es la conclusión del informe de la inspección general de septiembre de 1998: “*El proyecto pedagógico prevé una formación de los alumnos en el uso complementario del manual y de las nuevas tecnologías [...] La redefinición del manual y de su papel supone una formación previa de los enseñantes*”³⁹.

Aunque la cuestión de la formación profesional de los enseñantes no es nueva, sí es la primera vez que se alude explícitamente a la necesidad de garantizarles una formación en los manuales. Cuando se abordó la cuestión de la formación de los maestros, al inicio de la Revolución francesa, nada tenía que ver con formarlos en el utilización de los libros elementales que les imponían los parlamentarios. Muy al contrario, se contaba con estas obras para guiar a los institutores en el cumplimiento de su labor. En este sentido, Condorcet expresa su deseo de que a cada libro destinado a los niños le corresponda un libro destinado al maestro que contendría: “*1. observaciones sobre el modo de enseñar; 2. las aclaraciones necesarias para que los maestros estén capacitados para responder a las dificultades que los niños puedan plantear, a las preguntas que puedan hacer; 3. definiciones, o más bien, análisis de algunas palabras empleadas en los libros que se ponen en manos de los niños y de las que es importante darles unas ideas claras*”⁴⁰. Arbogast, autor de un informe sobre la elaboración de los libros elementales, ve también en ello el medio más adecuado para garantizar la formación de los enseñantes⁴¹.

Hasta 1880, año en que se confía a los enseñantes su elección, la función de los manuales era claramente la de guiarlos, dirigirlos, aunque fuera de forma autoritaria: “[*los enseñantes*] *estarán obligados a conformarse, en sus enseñanzas, a los libros elementales aprobados y publicados a tal efecto por la representación nacional*”⁴²; “*la elección de estas obras no puede abandonarse a la sola voluntad de los institutores públicos*”⁴³, o de forma más matizada, “*aun comprendiendo que a un maestro se le debe dejar libertad para elegir, entre las buenas obras, aquellas que mejor se conformen a su espíritu y método, debemos velar...*”⁴⁴.

³⁹ *Op. cit.*, p. 41.

⁴⁰ CONDORCET, Marie-Jean-Antoine CARITAT de (1791). *Mémoires sur l'instruction publique, second mémoire*.

⁴¹ ARBOGAST, Louis-François-Antoine: *Rapport et projet de décret sur la composition des livres élémentaires destinés à l'instruction publique, présentés à l'Assemblée le 5 décembre 1792*.

⁴² Decreto de 29 de frimario año II (19 de diciembre de 1793), conocido por “decreto Bouquier”. Subrayamos que hoy, en numerosos países, los enseñantes están obligados a seguir escrupulosamente su manual.

⁴³ Circular de 22 de junio de 1837.

⁴⁴ Circular de 11 de enero de 1865.

Sin embargo, cuando a los maestros de primaria, y después a los profesores, se les otorga la responsabilidad de elegir sus herramientas de trabajo, la administración, preocupada en ese momento por dejar que se ejerciera el juego de la libre competencia entre las editoriales, se guarda de intervenir, al menos públicamente. Por este motivo, el ministerio va a lamentar durante décadas un déficit de formación que nunca intentará remediar, de lo que es prueba este pequeño muestrario: “*El menor defecto de estos excelentes libros es el de ser profesores mudos [...] ¡Que el profesor no sea nunca el esclavo del libro!*” (1886)⁴⁵; “*aunque el número de manuales no ha cesado de aumentar, los que están en manos de los alumnos no son siempre los mejores*” (1900)⁴⁶; los manuales en uso son “*guide-ânes*”⁴⁷ (1906); las instrucciones destinadas a los colegios de enseñanza general pretenden detallar los medios para escapar al “*vasallaje ciego al manual*” (1957); “[*el manual*] debe evitar encerrar a alumno y profesor en una dinámica de restricciones” (1976)⁴⁸.

La falta de formación se revela aun más perniciosa si pensamos que algunos de los últimos estudios confirman que el uso habitual que los enseñantes han podido hacer del manual les deja creer que se mueven en terreno seguro y que si no pueden utilizar una obra es porque está *a priori* “mal hecha”. Ahora bien, resulta innegable que los noventa marcan un giro decisivo en la historia de los manuales franceses. Asistimos primero, tras un largo período de críticas y relegación, a una rehabilitación del manual entre el cuerpo docente, como demuestra el número de coloquios sobre los libros de texto que se ha organizado estos últimos años⁴⁹ o, asimismo, el de números especiales de revistas especializadas (aun cuando algunas de ellas les habían sido francamente hostiles no hace mucho)⁵⁰; observamos también, no sin agrado, que los organizadores de estas manifestaciones o los responsables de estas publicaciones experimentan de manera sistemática la necesidad de resituar el debate en un marco histórico; se deja notar asimismo que los editores razonan en términos de complementariedades y que su estrategia parece ser la de recolocar el manual en función de las respuestas que los nuevos productos tecnológicos puedan aportar a las expectativas de los enseñantes, lo que podría llevarlos a recentrar su producción impresa sobre un número menor de funciones, pero específicas del libro⁵¹; constatamos, finalmente, el nacimiento de una voluntad común entre la administración y los editores para poner en funcionamiento una formación específica en los manuales y en las otras herramientas pedagógicas.

La necesidad de una formación específica en las herramientas pedagógicas –y en particular en los manuales– surgió a comienzos de los noventa, en parte como reacción frente a las iniciativas que proponían a los enseñantes evaluaciones externas que les

⁴⁵ BUISSON, Ferdinand (dir.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, 1887 (artículo: “grammaire”, por J. Dussouchet).

⁴⁶ Circular ministerial de 16 de febrero de 1900.

⁴⁷ Informe del inspector general Adrien Dupuy sobre la situación de la enseñanza pública secundaria para el año escolar 1905-1906.

⁴⁸ Circular de 9 de julio de 1976.

⁴⁹ Coloquio “Enseigner le français avec ou sans manuels”, Saint-Lô, 24-26 de octubre de 1996. Coloquio “Les manuels scolaires”, Reims, 9 de marzo de 1998. Coloquio “Les contenus d'enseignement en question”, Saint-Brieuc, 24-25 de marzo de 1999. Coloquio “Le Livre à l'école du XXI^e siècle”, Blois, 10-12 de mayo de 1999. Coloquio “Livre@Internet”, Paris, 6 de octubre de 1999.

⁵⁰ *Argos*, 20 (décembre 1997); *Enseignants Magazine*, 7 (avril 1998); *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 369 (décembre 1998); *Échanges*, 38 (mai 1999).

⁵¹ Al menos eso es lo que parece deducirse de los argumentos sostenidos en el coloquio “Livre@Internet”, organizado en la Biblioteca Nacional de Francia por la Asociación *Savoir Livre* el 6 de octubre de 1999.

dejaban sin responsabilidad. A esto nos referíamos cuando en 1992 escribíamos: “*Resulta indispensable, si se quiere evitar que los enseñantes vuelvan a depender de la elección de personalidades ajenas o que se nieguen a utilizar manuales cuya concepción les desorienta, que los nuevos equipos de formación creados recurran a la experiencia de los autores de libros escolares y tengan en cuenta los logros conseguidos en la investigación en educación en materia de manuales*”⁵².

Podemos encontrar en las revistas especializadas desde hace mucho tiempo artículos que pretenden ayudar a los enseñantes a elegir sus manuales. Junto con las clásicas reseñas, a veces sospechosas de servir intereses económicos o enmarcarse en luchas de escuelas, hemos visto multiplicarse en los últimos veinte años, en Francia como en otros países, estudios teóricos que intentan definir *a priori* criterios de selección objetivos. Pero, por lo general, los instrumentos resultantes de estas investigaciones se presentan en forma de tablas de análisis por disciplinas que, profundamente influidas por cuestiones de naturaleza propiamente didáctica, eliminan o subestiman otros parámetros que intervienen en la elección⁵³. Con demasiada frecuencia, algunos cuestionarios son tan concisos y completos, lo mejor siendo el peor enemigo de lo bueno, que el tiempo que requerirían sus respuestas resulta desde todo punto de vista disuasivo; por el contrario, algunas tablas se componen de items a los que se debe responder “sí” o “no”, lo que dispensa al usuario de cualquier reformulación, de cualquier apropiación de conceptos... y de cualquier crítica.

A principios de los noventa, la sensibilización de los distintos interlocutores del sistema educativo tomó primero forma de intervenciones puntuales en el marco de la formación inicial o continua de los enseñantes, de conferencias o también de publicaciones en revistas pedagógicas. En 1996, la asociación de editores escolares, el Centro de Documentación Pedagógica, el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica y la Dirección de Enseñanza Secundaria del Ministerio de Educación francés publicaron conjuntamente, lo que nunca había ocurrido todavía, un librito que pretendía ayudar a los enseñantes a evaluar los manuales para determinar su elección⁵⁴. Desde 1997, se proponen todos los años a los profesores en período de prácticas de París dos módulos de formación en selección y utilización de manuales. Con la intención de extender estas formaciones a otros lugares se está elaborando una herramienta destinada a los formadores de Instituto Universitario de Formación del Profesorado (I.U.F.M.). A comienzos del curso 1999, el Ministerio de Educación nacional manifestó su intención de constituir un grupo de trabajo para reflexionar y hacer propuestas sobre las cuestiones relacionadas con la formación de los enseñantes en los manuales.

* * *

El manual escolar tiene ya una historia larga y su evolución resulta de una multiplicidad de parámetros cuya importancia relativa varía en función de las épocas y los lugares. Describir la historia del libro y de la edición escolares en Francia, o de cualquier

⁵² CHOPPIN, Alain: *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*, op.cit., p. 126.

⁵³ GROMER, Bernadette, WEISS, Marlise (1990): *Livre I. Apprendre à lire*. Paris, Colin (en las pp. 49-62 aparece un tabla para elegir los manuales de lectura en clase preparatoria; ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC. “Comment choisir votre manuel”. *Bulletin de l'APMEP*, 379 (1991), pp. 327-329.

⁵⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Choisir son manuel, un enjeu pédagogique*. Paris, Savoir-Livre, Direction des lycées et collèges, CNDP, INRP. 1996, 12 pp.

otro país, tiene pues sus límites, puesto que esa historia se inscribe en un contexto nacional, incluso regional: la literatura escolar se concibe a la vez como la expresión de una identidad y como el medio para crearla, esto explica en gran medida las polémicas de las que es objeto, con frecuencia, el manual.

Por ese motivo, aunque cada país aporte sus propias respuestas a cuestiones que pueden ser comunes, no se debe, sin embargo, subestimar la importancia de las influencias mutuas que han podido ejercerse y que continúan ejerciéndose: están relacionadas con los modos de financiación, los procedimientos de control, las técnicas de fabricación, las innovaciones pedagógicas, etc.; o se manifiestan de forma más evidente en el contenido intelectual (traducciones, adaptaciones, préstamos...) o en la forma misma de las obras (organización interna, maqueta, etc.). Estas muestras de la circulación de capitales, ideas, contenidos o métodos son todavía muy poco conocidas.

Pero emprender tales estudios –so pena de no producir más que catálogos de ejemplos– supone necesariamente la elaboración, a nivel nacional o regional, de instrumentos de trabajo exhaustivos: se debe comenzar por censar la producción, localizar las colecciones, recopilar los textos reglamentarios, inventariar las empresas de edición concernidas, etc. Los grupos de trabajo que no cesan de aumentar desde hace algunos años en un número creciente de países dan muestra del dinamismo de la investigación y presagian una multiplicación probable del número de trabajos realizados desde una perspectiva comparada.