

# EL MANUAL ESCOLAR Y LA CULTURA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Agustín Escolano Benito

## RESUMEN

El trabajo analiza el libro escolar como fuente en la que se proyecta toda la cultura profesional de los enseñantes. El es un instrumento adscrito al oficio docente como medio necesario del ajuar ergológico de los actores que desempeñan la vida escolar. También es a menudo una escritura de autoría magistral en cuya textualidad se observan las huellas del arte de la enseñanza. El manual es al tiempo un soporte de la cultura que la escuela transmite, un espejo de la sociedad que lo produce y en la que circula y un vademécum de los trabajos y los días de alumnos y maestros. Nuestro texto examina en definitiva el libro como un sintetizador clave de toda la cultura empírica de la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** Historiografía de la educación, Textualidad, Manualística, Etnografía escolar, Libro summa, Plan cíclico, Mensajes verboicónicos, Ergología.

## ABSTRACT

The work analyzes the textbooks as a source in which there it is projected the whole professional culture of the enseñantes teachers. It's an instrument assigned to the teaching office as a necessary way option of the performers' ergologic trousseau who redeem hold the school life. Moreover it is a writing of magisterial responsibility in whose textuality traces of teaching art are observed. At the same time, The manual is a support of the culture that the school transmits, a mirror of the society who produces it and in which circulates and a vademecum of the works and days of pupils and teachers. Finally. Our text discusses the book as a key synthesizer of the whole empirical school culture.

**KEY WORDS:** Historiography of the education, Textuality, Manualistic, School Ethnography, Summa book, Cyclical Plan, Word Icon Messages, Ergology.

## INTRODUCCIÓN

El manual escolar es un sintetizador de la cultura profesional de los enseñantes. En primer término, en cuanto producto adscrito como *libretto* al oficio de maestro, es un elemento adscrito al ajuar material de los profesionales de la enseñanza. Antes de generalizarse el uso de los libros por parte de todos los alumnos –hecho que se origina en la sustitución del modelo de enseñanza individual por el de enseñanza simultánea a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX-, el manual era propiedad de la escuela, y en ocasiones del propio maestro. Es difícil imaginar, históricamente

o en la actualidad, un docente que no se asocie al uso de textos. También porque con frecuencia la autoría de estos impresos didácticos se adscribe a la condición de profesor. Finalmente, porque el libro escolar puede ser concebido, como sugiere Umberto Eco en un reciente artículo de prensa (1), como un *magister* del profesor, esto es, como un instrumento que instruye y educa a los propios enseñantes, en la medida en que en él se ofrecen muchas pautas metodológicas para la organización de su trabajo y contenidos culturales seleccionados para dotar de programa a su acción.

## EL MANUAL Y LA CULTURA DE LA ESCUELA

El libro escolar constituye hoy una fuente esencial en la configuración de la nueva historiografía de la educación. Objeto esencial a la cultura de la escuela tradicional, que entre otros atributos ha llegado a ser calificada de libresca, el manual no es sólo un elemento material del utillaje de los maestros y escolares, sino la representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza. Su textualidad constituye sin duda una forma de escritura que expresa teorías pedagógicas implícitas y patrones de comunicación que conforman un microsistema instructivo completo y en parte autónomo. El lector de esta textualidad escrita puede descubrir en ella los valores, los contenidos y los métodos que vehicula.

Como un verdadero micromundo educativo que es, el libro escolar resulta ser, además, un espejo que refleja en sus marcos materiales los rasgos de la sociedad que lo produce, la cultura del entorno en que circula y la pedagogía que, a modo de sistema autorreferente, regula sus prácticas de uso por los docentes y los estudiantes. Acceder al examen de este exponente de la cultura material de la escuela, de la clásica y de la moderna, es pues introducirse en uno de los núcleos sistémicos de la organización de la enseñanza, además de en una creación cultural adscrita al *habitus* de la profesión docente. El interés de los historiadores por los manuales escolares es, no obstante lo anterior, relativamente reciente. El viejo libro de texto, aquel antiguo manual de frágil hechura y banal erudición, compañero de los trabajos y los días de la infancia en las sociedades letradas, y también de los de sus maestros, no había merecido hasta hace poco tiempo la debida atención por parte de los historiadores del libro ni de los historiadores de la educación (2).

Para los primeros, motivados sobre todo en la reconstrucción del pasado de las producciones “notables” por su calidad literaria o editorial, las obras dedicadas a la enseñanza no alcanzaron casi nunca la dignidad que las hiciera merecedoras de una cierta valoración historiográfica. De hecho, muchos libros didácticos no figuran siquiera en los catálogos de las bibliotecas ni en las bibliografías de común uso. Los textos escolares se asociaron no sólo a aquellos “librotes” de la “aborrecida escuela” que retratará Antonio Machado a comienzos de siglo, sino a un cierto tipo de literatura didactizante, llena de errores y plagios, reduccionista en sus contenidos y moralizadora en sus fines, destinada sólo a servir de mediación para cubrir las ritualidades académicas del ordenamiento pedagógico y del oficio de profesor. Su escritura, por lo demás, siempre desprovista de espontaneidad creadora, se manifestó bajo formas textuales adecuadas a la retórica escolar, aptas para ser memorizadas y reproducidas de forma mecánica por las sucesivas generaciones infantiles, pero inservibles para cualquier uso cultural ulterior.

Los historiadores de la educación, por su parte, tampoco se han ocupado hasta fechas próximas a nosotros de la arqueología material de la escuela, en la que se habrían encontrado necesariamente

con los textos en desuso. Centrados en el análisis de los discursos teóricos y políticos acerca de la instrucción, así como de los procesos de implantación de ésta en las sociedades, olvidaron la intrahistoria de la escuela, esto es, el estudio de lo que el británico Harold Silver llamó los “silencios” de la historia de la enseñanza, entre los que incluye los referidos a los objetos didácticos materiales y a las prácticas que a ellos se asocian como realidad y representación de la vida cotidiana de nuestras instituciones educativas.

Ciertos cambios operados en las últimas décadas en la sensibilidad de los historiadores del libro y de la educación, vinculados sobre todo a la nueva historia intelectual de la cultura y de las sociedades, han venido a inducir, entre las formas emergentes de la renovada curiosidad historiográfica, un inusitado interés por el estudio del libro escolar y de sus relaciones con los contextos de producción, uso y consumo del mismo. Desde esta nueva perspectiva, más social y cultural que la tradicional, no sólo interesan ya las producciones “mayores”, sino todo tipo de literatura, incluida por supuesto la que se expresa en los libros que afectan a los ámbitos de lo popular y lo escolar, de incuestionable impacto en los procesos de apropiación de la cultura por aquellos sectores sociales que acceden a lo escrito a través de estas publicaciones “menores”, y que se socializan internalizando el imaginario que en sus textos se representa. El manual es a estos efectos, en muchos casos, el único impreso que ha circulado en determinados estratos de la sociedad, y en cualquier supuesto es el soporte más común en las democracias culturales.

En el caso de la historia del libro escolar, estamos a punto de pasar del silencio a un generalizado interés por la búsqueda, catalogación y exhibición pública de los manuales a que dio origen la educación tradicional. Hasta no hace mucho, estos textos se consideraron objetos fungibles o se abandonaron a espacios para el olvido o la destrucción. Muchos sucumbieron al fuego, a la humedad, al polvo y a otras circunstancias que los hicieron desaparecer. En otras ocasiones, los humildes libros de enseñanza se arrinconaron en los armarios olvidados de las escuelas, en los anaqueles marginales de las bibliotecas y hasta en los desvanes y trasteros de las casas, donde los textos utilizados por diferentes generaciones de la unidad familiar llegaron a acumularse en estratos que representaban una cierta arqueología material y simbólica de la educación.

Hoy, sin embargo, el interés por estos viejos impresos se ha acrecentado extraordinariamente. Desde la década de los noventa del último siglo está configurando toda una corriente, visible sobre todo en las numerosas exposiciones histórico-escolares de carácter local, regional o nacional que se han organizado, y en los centros de memoria que los recogen y custodian, que se define como un intento de exhibición pública, conforme a criterios historiográficos y sistemáticos, de los libros y documentos etnográficos en que se objetiva la memoria empírica de la educación (3). Ello ha coincidido, de un lado, con el considerable aumento de los coleccionistas, públicos y privados, de este tipo de publicaciones y la consiguiente revalorización comercial de las mismas en el mercado de bibliófilos y libreros de viejo, y aun en el de los rastrillos de las ciudades.

La confluencia de todos estos intereses y motivaciones ha generado una sorprendente alza en la estimación de los viejos manuales. Tal atractivo no es exclusivamente de naturaleza etnográfica, ni afecta sólo a las formas de coleccionismo ingenuo o a una moda coyuntural en los mercados de librería. En lo que afecta a la intrahistoria de la escuela, se considera que los libros escolares son fuentes imprescindibles para aproximarnos al conocimiento empírico de algunos de los “silencios” de la historia de la educación tradicional, sólo interesada hasta ahora en el estudio de las ideas y políticas que han informado el desarrollo de los sistemas de instrucción pública, y empeñada por fin en dar cuenta del pasado pragmático de la educación y de la historia de la

profesión docente. De esta suerte, analizar los textos supone practicar una cierta arqueología que puede orientarse hacia el descubrimiento de la “gramática” que ordena interiormente la memoria de la escuela, en la línea de lo que en los últimos años ha venido definiéndose como la historia “material” de la enseñanza, que no sólo es etnográfica, sino hermenéutica y explicativa de las formas de cultura asociadas a los objetos empíricos en que se expresan los sistemas de comunicación generados en torno al mundo de la instrucción.

Esta corriente está generando, a nuestro entender, un nuevo ámbito disciplinario que podría ser acogido, como sugerimos en otro trabajo sobre el tema, bajo el término “manualística” (4), y que agruparía todo el conjunto de estudios en torno a la historia de los modos de diseño, producción y uso de los libros escolares. Este campo, que está dando origen a un *corpus* de conocimientos académicos especializados, empieza ya a constituir rúbricas de estudio en los *curricula* de historia de la educación y se integra asimismo en los programas de investigación en torno a la cultura de la escuela.

## EL LIBRO ESCOLAR, ESPACIO DE MEMORIA

En el contexto de la anterior perspectiva historiográfica, el interés que los manuales escolares ofrecen reside sobre todo en la consideración del libro como un espacio de memoria en el que se han ido materializando los programas en que se concretó la cultura escolar de cada época, las imágenes y valores dominantes en la sociedad que produce y utiliza los textos y los modos de comunicación y apropiación de los contenidos de la instrucción. En efecto, todo manual escolar es un espacio de memoria por cuanto cubre al menos tres funciones en relación a la construcción de la historia de la educación.

En primer lugar, el libro de texto es un *sopORTE curricular*, a través del cual se vehicula la *vulgata* escolar, o sea, el conocimiento academizado que las instituciones educativas han de transmitir. Utilizamos aquí el término “vulgata” en la acepción que ha sugerido A. Chervel, esto es, como saber que se transmite de una disciplina, homogéneo en líneas generales en cada nivel, tal como se objetiva en los manuales escolares, que se sirven de idénticos conceptos, lenguajes, sistemas de ordenación de contenidos, títulos o rúbricas e incluso de ejercicios y ejemplificaciones (5). Una *vulgata* escolar sería, en su representación textual, una reducción de la cultura materializada en los límites espaciales de una manual, es decir, en sus marcos y páginas.

De otra parte, el libro escolar es un espacio de memoria como *espejo de la sociedad* que lo produce, en cuanto en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante, de una determinada época, o lo que es lo mismo, el imaginario colectivo que configura algunos aspectos fundamentales de lo que hoy se entiende por curriculum oculto, y también del explícito (6). Textos e iconografía son un fiel reflejo del espíritu de un tiempo, de las imágenes de una sociedad y de la cultura simulacro que se expresa en clisés de fácil recuerdo, como conviene a los tradicionales modos de educación basados en la reproducción mimética de modelos.

En relación con lo anterior, precisamente, todo libro escolar expresa, en cuanto *huella* de los *modos y procesos* de comunicación pedagógica, las estrategias didácticas que implican las prácticas utilizadas por los maestros en las escuelas del pasado. A este respecto, un manual es un espacio de memoria de los métodos de enseñanza y aprendizaje usados por docentes y escolares en desarrollo del programa instructivo. El libro escolar no es sólo, por tanto, un soporte de

contenidos, toda vez que en él se expresa al mismo tiempo una *ratio* indicativa de los procedimientos y recursos que el maestro y el escolar pudieron seguir para ordenar lo que en el pasado se llamó la “marcha de la clase”, su orden y su disciplina.

La memoria depositada en los textos didácticos puede ser percibida hoy, pues, por los historiadores de la educación como una *paideia*, como expresión de un *ethos* pedagógico-social y como testimonio de un *modo de producción* didáctica; en definitiva, como la objetivación cultural de un curriculum en todas sus dimensiones, es decir, en sus estructuras y contenidos, en sus imágenes sociales y en sus formas de desarrollo. Toda una imagen sistémica de la escuela a la que representan y aun de la sociedad que los escribe y los utiliza.

El retorno a la memoria y la consiguiente revalorización de lo etnográfico constituyen, como hemos advertido al principio, manifestaciones de las pautas emergentes de la nueva historiografía (7). La crisis de los relatos que informaron la escritura histórica tradicional ha desembocado en enfoques de investigación que enfatizan el análisis de las prácticas y los materiales observables, así como de los mecanismos de producción inherentes a estas experiencias y tecnologías. Tras la disolución de las culturas pedagógicas normativas y de sus discursos, el historiador recupera la memoria como fuente de legitimación de su trabajo científico, y uno de los asideros de la razón anamnética lo constituyen justamente los espacios que ofrecen los manuales escolares, así como los valores, contenidos y métodos que en ellos se reflejan o representan.

Los libros son, para decirlo con la expresión propuesta por Roger Chartier, una “representación” del mundo que los produce y de la cultura que se los apropia (8). En sus formalismos y en sus mismos simulacros, no sólo en sus contenidos, estas representaciones textuales producen además sentido, es decir, comportan una semántica que es inteligible en la comunidad de sus usuarios y que se configura conforme a determinadas convenciones o tradiciones letradas. Más aún, cada género textual adopta modos de representación diferenciados, igualmente significativos para los autores y los maestros. Estas estructuras representativas forman parte también de la memoria textual (9).

La consideración de un manual como representación de la memoria, o como objetivación textual de la cultura, conecta con los planteamientos que ha formulado Clifford Geertz relativos al llamado “giro hermenéutico”. Según este enfoque antropológico-cultural, los hechos sociales y sus materializaciones culturales pueden analizarse como “textos”, o lo que es lo mismo, como escritura (10). Esta, la escritura, una vez producida, sería susceptible de ser iluminada, según sugiere Lledó, con los ojos extraños que la pueden leer. En cuanto que son reflejo de una cultura colectiva, los textos irrumpen en un espacio común, en el que se entrecruzan el autor y el lector, el primero con la perspectiva de la experiencia creativa -no exenta de *patterns* comunicativos culturales-, y el segundo desde las significaciones que la tradición y la lengua le otorgan. Así, este, el intérprete o hermeneuta, puede incluso leer un texto de forma más rica y compleja que su propio autor. Estas resonancias que la hermenéutica de la memoria fijada en un espacio textual revela muestran, sin duda, las dimensiones históricas de los relatos humanos, el fluir de la palabra en el río que nos lleva a renovar la escritura en cada intérprete y en cada lectura, como sugiere esta metáfora heracliteana de Emilio Lledó. Ahora bien, con estas nuevas lecturas no se trata de intentar entender mejor a los narradores de lo que ellos se entendieron, sino de retomar su legado o memoria, su tradición, desde cada presente. No desde luego para hacer una especie de “profesión de fe de la historia humana”, sino para instalarse en una lectura hermenéutica y crítica de la tradición e incluso para intuir las virtualidades creativas o de futuro de los relatos reconstruidos (11).

Por otra parte, los textos didácticos, como espacio de memoria que son, ofrecen una escritura que la retórica del historiador puede interpretar desde su propia cultura. El analista noruego Borre Johnsen ha sugerido, con acertada imagen, una visión de los textos desde la óptica del “calidoscopio”, según la cual los elementos de la escritura operarían como contenidos en este artilugio-sistema sin cambiar, aunque adopten diversas figuras. Las paredes del contenedor -las páginas del manual- serían más poderosas que las mismas fuerzas que se puedan ejercer desde el exterior sobre ellas. El lector puede jugar con el artefacto girándolo según ritmos que él mismo impone, pero estos movimientos no cambiarían las posibilidades combinatorias de los fragmentos que forman parte del modelo (12). La estructura, en este caso, sólo permitiría juegos retóricos con los componentes de la memoria, mas no lecturas creativas como en el anterior enfoque hermenéutico.

## TEXTUALIDAD Y CURRÍCULUM

Todo programa, que es en parte, como hemos visto, un registro de memoria, puede ser representado a través de los textos que lo interpretan y codifican, y la textualidad en que se traduce esta representación expresa en su estructura (organización del saber) y en su semiología (metáforas, imágenes) significaciones culturales y pedagógicas que permiten analizar y comprender la racionalidad que subyace en los modelos que se someten a examen.

Los textos, como se ha advertido anteriormente, son soportes del currículum. Un manual es una representación del conocimiento académico que las instituciones transmiten, un cierto modelo reductivo de la ciencia y de la cultura dispuesto conforme a los órdenes y géneros textuales identificados (epítomes, compendios, enciclopedias, centros de interés, proyectos, libros programados...). Esta textualidad, además, no es independiente de los espacios materiales en que se diseña y representa. Un texto es, a este respecto, más que una imagen de la estructura del currículum, toda vez que puede ser visto asimismo como un espacio de memoria del grupo social que lo produce, que recoge como en espejo el imaginario colectivo de la cultura dominante en una época determinada, y también como la huella o señal de los modos y procesos de comunicación pedagógica, esto es, el simulacro de la racionalidad didáctica que implementa la gestión de la clase.

Los libros escolares son pues, al igual que todos los textos, una representación del mundo que los escribe y de la cultura que se los apropia, es decir, de las cogniciones de sus autores y usuarios. Estas representaciones, en sus estructuras formales, en sus metáforas y en sus simulacros, y no sólo en sus contenidos, comportan además un sentido, que es percibido como un acuerdo semántico por todos los sujetos del grupo en que circulan los textos. Entre los maestros se han ido constituyendo “comunidades de lectores”, como diría R. Chartier, que leen estos textos de la misma manera, según las propias “tradiciones de lectura” (13). Más aún, como los textos no existen fuera de los soportes en que aparecen impresos, la disposición material, el formato, la iconografía y las reglas del lenguaje didáctico vienen a constituirse en códigos para analizar sus programas, tan importantes como los mismos mensajes que se transmiten bajo las prácticas de edición de manuales.

Por otro lado, las representaciones, como señala en su reciente obra *Placeres inquietantes* H. A. Giroux, no son simples formas de expresión de un “capital cultural”, sino que también sostienen “circuitos de poder” que reflejan una economía política y que están basados en el control

de las corporaciones (14). Un texto, en este orden de cosas, no sólo mostraría el estado del conocimiento escolar en una determinada disciplina o área curricular, sino las ideologías de sus redactores y aún las que estos atribuyen de forma anticipada e implícita a los sujetos que lo han de leer y estudiar. Cualquier disonancia cognitiva suscitaría, a este respecto, una especie de “contranarrativa” que rompería con las tradiciones de lectura a que antes aludíamos y que adoptaría un nuevo discurso emancipatorio y unas nuevas prácticas de construcción textual, como las que se asocian a la tradición del texto libre, opuestas igualmente al discurso curricular normativo clásico.

Ejemplificaciones entresacadas de libros escolares nos pueden servir para observar los cambios que se producen en la representación de los textos a que aluden, que son a su vez reflejo de las transformaciones curriculares operadas al pasar de los viejos modelos enciclopédicos a la nueva organización del conocimiento académico y a sus correlatos en la disposición de los manuales de la moderna generación. Este cambio se inicia, en el caso de España, con las reformas de los años sesenta, que inducirán la desaparición de la enciclopedia como manual unificado de todas las disciplinas y la proliferación de textos específicos para cada una de las materias del curriculum. La disolución del libro-*summa* y la consolidación de los manuales diferenciados por asignaturas expresa, en este sentido, una importante transformación en la teoría y en la práctica del curriculum.

El anterior cambio se intuye y comprende si se comparan dos modelos editoriales correspondientes a un antes y un después de la reforma citada. Uno aparece en la *Enciclopedia Estudio* de la conocida editorial Dalmáu, en su edición de 1962 (la aprobación del libro es de 1958). El otro se ofrece como cartel anunciador de los modernos manuales publicados por Mangold en 1982 (15). En el primero se representa la enciclopedia bajo la imagen clásica del “árbol de las ciencias”, con su tronco y sus ramas, conforme a una organización jerarquizada e interdependiente de los saberes. El segundo manifiesta la imagen de un *corpus* fragmentado en disciplinas dispuestas en “mosaico” o en “tapiz” (ss se quiere en “cuadrícula”) sobre un espacio representativo que rompe con las jerarquías clásicas y sugiere relaciones de igualdad o democracia entre el estatus de los conocimientos y materias del programa que aseguran la coordinación vertical (niveles) y horizontal (materias) de la textualidad y del currículo formativo (16).

El árbol aún simboliza la idea de la “*enkyklios paideia*”, de una cultura escolar bien articulada a partir de un tronco filológico dominante y común: la lengua. Las demás ramas del sistema, coronadas por la religión y la formación patriótica, contribuyen a la constitución de un conjunto textual armónico, cuyos iconos representan las claves de la cultura tradicional: las letras, el cálculo, la medida, la naturaleza, la urbanidad, la historia patria y la historia sagrada. Bajo este dominante filológico, la lengua sigue informando, como en el orden de las disciplinas que integraban las “artes parteras” y las “artes mudas” que describió Luis Vives (17), los desarrollos de todas las materias con sus usos narrativos y retóricos en la historia, en la educación social y aún en ciertos casos en la expresión científica, cuando ésta se reduce a recitado y ejercitación verbal. El texto comentado es, a los efectos que aquí interesan, un espacio de memoria de la estructura de un curriculum tradicional.

Frente a este modelo, la cuadrícula de la segunda imagen muestra una organización más democrática e inorgánica de los saberes, con una disposición de las disciplinas sobre un mismo plano o eje y una secuencialidad que se acomoda al “*cursus schollae*”. La cultura positivista ha terminado por inducir la especialización de las ciencias y por dotar de autonomía a las disciplinas académicas. Esta emancipación de las materias del curriculum sólo se subordina, en la lógica del

nuevo discurso, a las exigencias de ciclicidad y graduación que la racionalidad psicopedagógica moderna ha impuesto a las organizaciones escolares. La imagen textual de este esquema, con reglas representativas nuevas, sirve de registro o memoria de un orden académico modernizado.

En el pasado hubo también textos enciclopédicos dispuestos según un plan cíclico, como los que resultaban de la yuxtaposición de epítomes, compendios y tratados en un solo digesto, pero la graduación curricular no se ordenaba por disciplinas, sino coordinando todas ellas conforme a diseños en círculos concéntricos, en los que variando el radio se ampliaban los contenidos de las materias. En otros países de nuestro entorno cultural, el modelo enciclopédico, de raíces ilustradas, entró en crisis ya a fines del siglo pasado, en paralelo con el proceso de diferenciación de las ciencias y artes, pero España vivió, con evidente anacronismo, el auge de este tipo de curriculum a lo largo de toda la primera mitad de nuestra centuria (18). Una de las representaciones originarias de este modelo la ofrecía la cubierta de la enciclopedia de Porcel y Riera, de 1926 (la primera edición es de 1915). En ella se puede observar otro “árbol de las disciplinas” cuidadosamente tratado por un agricultor, a modo de “florilegio” o “ramillete” -otros términos también usados para denominar con metáforas naturalistas los géneros misceláneos y enciclopédicos-, cuya edición alcanzaba entonces a más de doscientos mil ejemplares. La compilación formaba parte del Curso Cíclico de *Enseñanza Primaria* y correspondía al grado medio (19).

Estas viejas enciclopedias aspiraban a reunir en un solo volumen el “círculo” entero de los conocimientos. Por eso, junto al icono del árbol, se suele usar el del círculo para representar el sistema de cultura de los *curricula* tradicionales. El *Tesoro de la Lengua* de Cobarruvias definía la enciclopedia como “ciencia universal o circular” en la que las materias se van “encadenando unas con otras y haciendo como un círculo en el que se comprehenden”. Tales programas se ordenaban a “satisfacer a los sedientos de saber que no se contentan con profesar una sola facultad” (20). La portada interior del libro del maestro de la *Enciclopedia Activa* de Federico Torres, obra editada en 1942, mostraba todavía esta imagen-memoria circular del saber que encierran los iconos, circulares también, de todos los conocimientos, de la lengua a la religión, de la naturaleza a las artes, de la matemática a la geografía, de la historia a la urbanidad. El texto se autocalificaba de “Método activo de coordinación de materias en los estudios completos de la escuela primaria” (21).

Un texto, además, no sólo es la imagen de un programa. También puede llegar a constituirse en el mismo curriculum, y hasta llegar a suplantar al programa educativo prescrito por la Administración. Ya M. Young llamó la atención hace varias décadas sobre la influencia que la tradición erudita tenía en la configuración de los *curricula* (22), y de hecho, el manual siempre ha constituido un marco de referencia obligado en la ordenación escolar de todos los países. En tanto que todo libro es un “conjunto sistemático de datos seleccionados, ordenados y simplificados que pueden ser enseñados”, su textualidad está dotada de autoridad (23), y constituye la tradición académica que más influye en la organización del trabajo educativo. Ningún otro competidor tecnológico, ni aún en la era cibernética e informática, ha podido sustituir este medio clásico de instrucción. El texto, como hemos visto anteriormente, ha servido de *paideia* y de método, y ha inducido un alto grado de normalización en las prácticas educativas. Según M. Apple, entre el 75% y el 90% del tiempo escolar es ocupado hoy por los estudiantes y los profesores en tareas que implican el uso de textos (24). Por otro lado, los manuales regulan los roles que los docentes desempeñan en las aulas, y aun cuando estos quieren mejorar sus pautas, no lo logran con facilidad, de forma que casi siempre prefieren seguir vinculados a las cómodas prescripciones textuales del libro (25). Todo ello refuerza el estatuto que la textualidad puede adquirir en la

conformación del orden curricular y el poder que las representaciones tienen aún para expresar las estructuras de la cultura que la escuela transmite. El texto es pues memoria y escritura de esa cultura.

## EL IMAGINARIO EN IMÁGENES

Los textos escolares son también, como se indicó, un espejo de la sociedad que los produce, es decir, un espacio en el que se representan los valores, las actitudes, los estereotipos e incluso las ideologías que caracterizan lo que los historiadores han denominado el imaginario de una época, que viene a ser al mismo tiempo un correlato la mentalidad colectiva dominante. Las imágenes de los manuales escolares son, a este respecto, simulacros de la memoria social de una comunidad que transmiten de forma intuitiva el currículum explícito y oculto que el sistema promueve, acepta o tolera. También el léxico vehicula estas pautas de la cultura colectiva de las épocas en que se estudian (26). Mas el poder pregnante de lo icónico asegura, de forma aún más acrítica y subliminal, la inculcación capilar de las sensibilidades en las que el lenguaje de la imagen se apoya.

Hasta que los historiadores de las mentalidades no confirieron a las representaciones icónicas el estatuto de fuentes de investigación, todo el inmenso universo de las imágenes había sido subestimado. Fue a partir de los usos que autores como Ariès y Vovelle hicieron de estos materiales, así como de la revalorización que la semiología llevó a cabo de toda la retórica iconográfica, cuando las ilustraciones con que se adornaban los textos despertaron el interés de los analistas e historiadores de la cultura y la sociedad (27).

Con la entrada de los libros escolares en la cultura de los nuevos modos de comunicación, la presencia de la imagen en los textos ha ido creciendo a ritmo casi exponencial y los usos de lo icónico en la construcción del cuerpo de las publicaciones se han hecho más incisivos y complejos. El elevado número de ejemplares de que se componen las tiradas de los libros didácticos obliga a considerar a estas ediciones ilustradas entre las más populares, y por lo tanto a valorar el impacto casi universal de la iconografía educativa en la conformación del imaginario colectivo de una sociedad. Las características psicoculturales de sus usuarios, niños y jóvenes, invita asimismo a evaluar la fuerza con que la imagen impresa ha debido modelar los estereotipos que acerca del mundo y de la vida han adquirido los jóvenes.

En nuestro país se ha examinado con especial interés cómo los libros de la escuela franquista, en sus imágenes, son memoria inequívoca de los valores culturales y sociales que exaltó la ideología y la retórica del régimen (28). La familia, la patria, la religiosidad, la autoridad, el trabajo disciplinado... son núcleos en torno a los cuales se articuló el nuevo orden. Todos ellos aparecen bien reflejados en la iconografía, que es a estos efectos uno de los registros notoriales de la memoria de esta época. M. I. Martín Repero ha estimado que la carga ideológica de las imágenes se mantiene prácticamente constante en los períodos iniciales del ciclo, entre 1939 y 1964, toda vez que las ilustraciones analizadas comportan una semántica afín a los valores del sistema entre el 73,83% y el 78,17% de los casos. Esta estabilidad se rompe en la tercera fase (1965-1975), con sólo un 33,22% de imágenes afectadas por la influencia de las pautas ideológicas del primer franquismo (29). En esta fase tecnocrática del sistema, los cambios sociales y económicos indujeron una modernización del lenguaje iconográfico de los libros escolares y una importante desideologización, efectos que se agudizaron con la crisis final del régimen, en el

tardofranquismo. Es evidente que estos nuevos estilos son igualmente huellas de la memoria registradas en los nuevos espacios textuales.

Conviene precisar, en relación a lo anterior, que lo que los manuales comunican a través de sus ilustraciones, además de los dogmas y mensajes ideológicos, son las representaciones que conforman el imaginario de la sociedad. Estas pautas no son sólo ideológicas, en el sentido de emanar de estrategias de influencia derivadas de la difusión del núcleo dogmático de un sistema político, sino que reflejan tradiciones bien arraigadas en el tejido social, transmitidas a través de las costumbres y de la educación, que son reforzadas como valores a reproducir por ser congruentes con el orden nuevo. Puede pues haber en las imágenes una doble intencionalidad: la que emana del adoctrinamiento político, y la que se asocia a los mecanismos de socialización cultural que aseguran la transmisión del imaginario colectivo. A veces no es fácil diferenciar ambas funciones, especialmente cuando los mensajes de las representaciones aluden a patrones básicos de relación social, pero en las dos dimensiones las imágenes son los clisés de la memoria, y el manual la textura que los soporta.

En todo caso, parece oportuno señalar que, independientemente de que las ilustraciones comporten significaciones políticas, las que representan personajes o situaciones correspondientes a roles sociales, relaciones de género, interacciones infancia-adultos, comportamientos cívicos y morales, juegos y convivencia familiar y escolar, entre otras, expresarían modelos de socialización que se adscriben mejor al imaginario colectivo. La iconografía de los textos de esta y de otras épocas incluye numerosas imágenes que son relativas a este ámbito de representación, acreditado por las costumbres y las tradiciones sociales.

Los clisés del imaginario cambian muy lentamente, y no siempre en función de variables que tienen que ver directamente con el cambio político. Trabajos recientes han mostrado, por ejemplo, cómo en las décadas finales de este siglo aún sobreviven prejuicios y estereotipos de etapas muy anteriores. Los libros escolares de los últimos años, aunque han cuidado con especial atención el tratamiento de los principios de igualdad, no discriminación y respeto a las diferencias, aún conservan sin embargo vestigios de viejas actitudes en relación con las cuestiones de género, nacionalidad, cultura y derechos humanos, entre otras. Todo texto, como espacio-memoria, fija pues con marcas de cierta duración, en sus iconos y en su lenguaje, las actitudes y mentalidades.

La imagen expresa, como hemos mostrado, las pautas de la mentalidad social instalada y de la ideología, pero también puede ser un recurso que crea nuevas expectativas (30). El papel de la iconografía no estriba sólo en reflejar el imaginario establecido, toda vez que puede orientarse hacia estrategias de cambio de modos de relación cultural y social. La manualística moderna, inspirada en modelos que se asocian a la publicidad o a la creación de mensajes verboicónicos, ha ensayado ya pautas textuales que se han instrumentado hacia la implantación de los nuevos valores de la democracia, el pluralismo cultural y los derechos de la ciudadanía. La promoción de comportamientos positivos en relación con la educación ecológica, no sexista, intercultural y para el consumo, por ejemplo, se ha apoyado inteligentemente en estrategias ilustrativas que los autores de los manuales de la última generación han sabido crear. En el diseño de las nuevas imágenes ha influido la creatividad espontánea, pero también se han tenido en cuenta conocimientos procedentes de la psicología cognitiva, de la tecnología del *marketing* y de la semiología. Con ello, la manualística, en otro tiempo artesana, se ha aproximado a los procedimientos del diseño científico y tecnológico. Por otro lado, finalmente, la nueva iconografía, al idear una nueva escritura, está también generando nuevas pautas para la fijación de la memoria social y cultural en el espacio textual.

## EL MANUAL ANTE EL GIRO DIGITAL

El texto escolar se está viendo sometido hoy a procesos complejos de interacción con los lenguajes y modos de comunicación que derivan del llamado giro digital. Es esta interacción, el manual sobrevive como una materialidad invariante del mundo de la enseñanza y del utillaje ergológico de los docentes, si bien adopta modos de comunicación que mimetizan ciertos formatos tecnológicos, al tiempo que también influye en algunos patrones de conducta de los sujetos que construyen sus textos con materiales obtenidos en la navegación por la red. Esta relación no está aún estructurada, aunque se está construyendo en el cotidiano del mundo de la vida social y escolar

Esta dialéctica entre los medios no ha acabado con el libro, como algunos quisieron vaticinar. El manual sigue siendo un elemento molar en la construcción de la cultura escolar, y en la práctica profesional de los docentes. En el artículo de Eco, citado al comienzo de este trabajo, el conocido semiólogo boloñés aún consideraba, frente a las tendencias iconoclastas, que el texto escolar seguía y seguirá siendo un instrumento *princeps* de la enseñanza, aunque las nuevas mediaciones ejerzan sobre él y sobre toda la cultura escolar condicionamientos de fuerte impacto que abrirán sin duda una nueva era en el contexto de las nuevas formas de escritura y de lectura a que la revolución digital aboca. Estas mutaciones también afectarán obviamente a los modos de ejercer el oficio de enseñante.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Eco, U. (2004): “El libro de texto como maestro”, El Mundo, p. 4.
- (2) Véase: Escolano Benito, A.(1997). Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez/Pirámide.
- (3) Véase: El libro y la escuela, catálogo de la exposición organizada por la Biblioteca Nacional, Madrid, Ministerio de Cultura-ANELE, 1992.
- (4) Véase nuestro trabajo (1998). La segunda generación de manuales escolares, en Escolano, A.: Historia ilustrada del libro escolar en España. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez/Pirámide. También la obra de 2006: Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch.
- (5) Chervel, A. (1991). “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, Revista de Educación, 295, 89-90.
- (6) Verret, P.(1981). Les livres de lecture, miroirs de leur époque, École ouverte sur le monde, 79, 28-30.
- (7) Escolano, A. (1996). Posmodernity or High Modernity? Emerging approaches in the New History of Education, Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, Gent, XXXII, 325-341.
- (8) Chartier, R. (1992). El mundo como representación. Barcelona: Gedisa.
- (9) Véase nuestro trabajo (1996). Texto, currículum, memoria. Los manuales como programa en la escuela tradicional, en: El currículum: historia de una mediación social y cultural. Vol. II. (pp.289-296). Granada: Departamento de Pedagogía.
- (10) Geertz, C. (1997). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- (11) Lledo, E. (1997). “Prólogo” En Esteban, J. (Ed.): Emilio Lledó: Una filosofía de la memoria (pp. 14-18). Salamanca: Editorial San Esteban.

- (12) Johnsen, B. (1996). Libros de texto en el calidoscopio. Barcelona: Pomares-Corredor.
- (13) Chartier, R.: Op. cit., pp. 52-54.
- (14) Giroux, H. A. (1996). Placeres inquietantes. Barcelona: Paidós.
- (15) Véanse: Dalmáu, Carles-Pla (1962). Enciclopedia Estudio. Gerona-Madrid. Sánchez Lázaro, E. (dir.) (1982). Naturaleza. Ciclo Medio. Madrid: Mangold.
- (16) Véase nuestro trabajo (1998). Memoria del currículum y formación de profesores, en Actas de las IV Jornadas de Teoría e Instituciones Educativas. Santander: Departamento de Educación.
- (17) Véase nuestro estudio (1997). Las disciplinas y el currículum. La formación del humanista en la obra de Luis Vives. En Esteban, L. (Ed.): Cuatro Estudios a “El Arte de Enseñar” de Juan Luis Vives. Valencia: Ajuntament.
- (18) Véase nuestro trabajo: “Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias”, op. cit., en la nota 1, pp. 425-448.
- (19) Porcel y Riera, M. (1926). Curso completo de Enseñanza Primaria escrito con arreglo al método cíclico. Palma de Mallorca: Tip. Rotger.
- (20) Cobarruvias, S. de (1977). Tesoro de la Lengua Castellana o Española, Madrid: Edición de Turner.
- (21) Torres, F. (1942). Enciclopedia Activa (Libro del Maestro). Madrid: Casa Hernando.
- (22) Young, M. (1971). Knowledge and control. London: McMillan.
- (23) Véase: Gopinathan, S. (1983). El lugar de los libros escolares en la enseñanza en Asia, Perspectivas, París, XIII-3, 361 ss.
- (24) Apple, M. W. (1989). Maestros y textos. Barcelona: Paidós.
- (25) Apple, M. W. (1996). El conocimiento oficial. Barcelona: Paidós.
- (26) García Crespo, C. (1983). Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975). Salamanca: Universidad/ICE.
- (27) Gaulupeau, Y. (1993). Les manuels par l’image: pour une approche sérielle des contenus, Histoire de l’Éducation, 58, 103.
- (28) Martín Repero, M. I. (1996). Iconografía y educación. La imagen en los textos de la escuela franquista (1939-1975). Valladolid: Facultad de Educación. Tesis doctoral inédita.
- (29) Ibidem, p. 550.
- (30) Véase: Bozal, V. (1991): Las imágenes de la enseñanza, la enseñanza de la imagen, Revista de Educación, 296, 217-243.