

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA Y LA EDUCACIÓN HISTÓRICA: RAFAEL BALLESTER Y LA RENOVACIÓN HISTORIOGRÁFICA Y DIDÁCTICA ESPAÑOLAS DE INICIOS DEL SIGLO XX

*The Institución Libre de Enseñanza and the
hystorical education: Rafael Ballester and
the hystoriographic and didactical innovation
in the beginning of XX century in Spain*

Rafael VALLS MONTÉS
Universidad de Valencia
Correo-e: rafael.valls@ur.es

Recepción: 20 de febrero de 2011. Envío a informantes: 1 de marzo de 2011.

Fecha de aceptación definitiva: 11 de enero de 2012

Biblid. [0212-0267 (2012) 31; 231-256]

RESUMEN: Sin lugar a dudas, la faceta profesional e intelectual más destacada de las distintas actividades desarrolladas por el catedrático de bachillerato Rafael Ballester, a lo largo de los tres primeros decenios del siglo XX, es la de ser autor de manuales escolares, algunos de ellos con un éxito ampliamente reconocido. Su figura es una clara muestra de las preocupaciones, empeños y desvelos de la Institución Libre de Enseñanza por la mejora de la enseñanza de la historia y de la geografía en España. Sus otras facetas, como historiador de la educación, como investigador de la metodología científica y didáctica de la geografía y como pionero en los estudios de la historiografía histórica, quedan un tanto empalidecidas frente a la pujanza de sus aportaciones como autor de manuales escolares de historia y de geografía.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia, enseñanza de la geografía, manuales escolares, Institución Libre de Enseñanza.

ABSTRACT: Without doubt, the most outstanding professional and intellectual side in the different activities carried out by Bachiller professor Rafael Ballester in the first three decades in the 20th century is that of being author of school handbooks, being some worldwide successful. He is an obvious indicator of the worries,

determination and effort of the Institución Libre de Enseñanza to improve history and geography teaching in Spain. His other facets, as a historian of education, as a researcher of scientific methodology and didactics of teaching and as a pioneer in studies of historic historiography, pale beside the strength of his contributions as successful author of school handbooks of history and geography.

KEY WORDS: History teaching, geography teaching, school textbooks, Institución Libre de Enseñanza.

CORRÍA 1917 CUANDO APARECIÓ LA PRIMERA EDICIÓN del *Curso de Historia de España* redactado por Rafael Ballester y Castell, catedrático del Instituto de Gerona en aquellos momentos. Unos años antes, en 1913 exactamente, había visto la luz la primera edición de *Clio. Iniciación al estudio de la historia*, del mismo autor. Ambos manuales de historia iban a tener una larga presencia en los Institutos de enseñanza secundaria de nuestro país. El segundo de ellos, dedicado al estudio de la historia universal, se reeditó siete veces hasta 1943. El primero perduró hasta 1945 a través, también en este caso, de siete reediciones y, además, fue traducido al francés y al alemán.

La acogida de ambas obras, junto con otras de Rafael Ballester a las que atenderemos posteriormente, no pudo ser más elogiosa, tal como el propio autor se cuidó de publicitar en algunos de los manuales que fue publicando en los tres primeros decenios del siglo XX. Historiadores españoles tan significativos de la renovación historiográfica española de estos años iniciales del siglo XX como Rafael Altamira o José Deleito Piñuela valoraron positivamente estas obras de manera muy explícita. Altamira manifestó que «este libro, que he recomendado a mis amigos y discípulos, presta un verdadero y utilísimo servicio a nuestra educación histórica»¹. Otro tanto hizo el catedrático de la Universidad de Valencia José Deleito, al definir el *Curso de Historia de España* de Ballester, ya en 1930, como un modelo de manual «breve y claro»², adjetivos que suponían un marcado elogio a la obra de Ballester, pues los calificativos contrarios eran la forma más frecuente de descalificar a la mayoría de manuales escolares existentes en aquellos años iniciales del siglo XX. A esta valoración positiva de ambos manuales de Rafael Ballester se unieron también algunos historiadores franceses y belgas, así como distintas revistas vinculadas al mundo de la enseñanza y diversos catedráticos de historia de los Institutos españoles de Bachillerato: la mayor parte de estas manifestaciones, muy positivas respecto del valor historiográfico y didáctico de las aportaciones de nuestro autor, fueron cuidadosamente recopiladas por Ballester y reproducidas en las páginas finales de algunos de sus manuales, entre ellos el de la primera edición

¹ La cita se encuentra reproducida en las páginas finales, sin numeración, de la primera edición del *Curso de Historia de España* de Rafael BALLESTER (Gerona, Imprenta de J. Franquet, 1917).

² Esta breve cita de Deleito es muy significativa dado que se da en una de las principales revistas historiográficas francesas, la *Revue de Synthèse Historique* (tomo I, [diciembre de 1930], pp. 29-49), y en un artículo que pretende realizar una visión conjunta de las aportaciones españolas del primer tercio del siglo XX: «Quelques données sur l'historiographie en Espagne de 1900 à 1930 du point de vue de la synthèse». El texto completo de Deleito puede verse en RUIZ TORRES, P. (ed.): *Discursos sobre la historia. Lecciones de apertura de curso en la Universidad de Valencia (1870-1937)*, Valencia, Universitat de València, 2000. La cita sobre la obra de R. Ballester se encuentra en la página 301.

del *Curso de Historia de España* o el de la tercera de *Clio. Iniciación al estudio de la historia*.

La mayoría de las apreciaciones realizadas sobre los manuales de Rafael Ballester son bastante coincidentes y destacan, sobre todo, la claridad, precisión y modernidad de su orientación, tanto histórica como didáctica, que, como se declara de forma reiterada, «contrasta notablemente con el mismo fárrago de libros de texto que no sirven para aprender» o «no suelen ser los que corren por nuestros centros de enseñanza». Volveremos más tarde a ocuparnos de este tema de los manuales escolares españoles de historia y las enormes dificultades habidas, ya desde los inicios del sistema educativo liberal, a mediados del siglo XIX, para la consecución de unos textos escolares de calidad suficientemente aceptable y equiparables, en todo caso, a los de otros países de nuestro entorno, especialmente a los franceses, que sirvieron habitualmente de punto de referencia. Pasemos ahora a tratar los principales datos biográficos de nuestro autor³.

Formación inicial y primeras preocupaciones

Rafael Ballester nació en Palma de Mallorca en 1872. Era hijo de una familia de propietarios provenientes de Andraitx. Realizó sus estudios primarios y secundarios en Mallorca, recibiendo varias distinciones por su aplicación escolar. Se licenció en Filosofía y Letras, sección de Historia, por la Universidad de Barcelona en 1893 y se doctoró por la Universidad Central de Madrid en 1907.

Durante los casi 16 años que transcurren entre su licenciatura académica y la obtención de su primera cátedra de Geografía e Historia en el Instituto de Palencia, la actividad de Ballester en Mallorca fue muy considerable. Tres son los ejes fundamentales que parecen centrar sus preocupaciones: por una parte, las cuestiones relacionadas con el mundo de la enseñanza y la necesidad de su transformación en España, que le hacen formar parte, desde los años finales del siglo XIX, del grupo impulsor de la renovación educativa mallorquina. Por otra, como concreción más particularizada de sus anteriores preocupaciones educativas y de sus ánimos regeneracionistas, los problemas relacionados con la enseñanza de la geografía y la necesidad de modernizar su metodología docente, adecuándola a las nuevas corrientes científicas y pedagógicas (ésta será su mayor inquietud profesional hasta la realización de su tesis doctoral, en 1907, sobre estas mismas cuestiones geográficas). Finalmente, aunque no de menor importancia, la búsqueda de una salida profesional en la docencia, asaz laboriosa y difícil en su caso, aunque no excepcional dentro de los parámetros profesionales de su época, como comprobaremos posteriormente.

En 1901, Ballester recopilaba en forma de libro muchos de sus escritos publicados durante los años anteriores en la prensa mallorquina, tanto en la de tipo más

³ Rafael Ballester es un personaje reiteradamente citado en la bibliografía educativa, tanto en la general como en la más específica, pero nunca se ha realizado un estudio detallado como el que ahora presentamos. Una muestra muy reciente de esta extraña situación, reiteradamente cumplida, es la representada por la excelente obra de MAINER, Juan: *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*, Madrid, CSIC, 2009. En esta obra es citado en 22 ocasiones, pero en ninguna de ellas se ofrece una perspectiva bio-bibliográfica mínimamente suficiente.

general como en la más específicamente dedicada a las cuestiones educativas⁴. Esta obra nos permite conocer, con bastante detalle, las inquietudes de su autor respecto de la situación de la enseñanza en Mallorca y también sus propuestas de cambio, desde una óptica claramente liberal-regeneracionista y regionalista. Ballester parte de la afirmación de que el estado de la enseñanza en España, y de forma más particular en las Baleares, es crítico y de que tal situación requiere ser modificada de manera urgente, si se desea *regenerar* y mejorar el desarrollo del país, lo que sólo será posible a través de una cultura y educación nuevas que puedan superar la postración y la decadencia en que se encuentra la sociedad española. Esta regeneración de la sociedad difícilmente podrá ser llevada a cabo desde el Estado centralizado, que ha dado continuadas pruebas de su incapacidad permanente para impulsar tal transformación. Corresponde, por tanto, a un nuevo tipo de poder y a una nueva forma más descentralizada de organización del Estado, con características de tipo regional o autonomista, la realización de este proyecto imprescindible para superar la crítica situación del momento. La posición de Ballester es contundente, tal como sintetiza en uno de sus escritos de 1904:

Desde el día en que nuestros establecimientos docentes como el Instituto Balear, la Escuela Normal, la de Bellas Artes, la de Náutica y las Escuelas de Primeras Letras, comienzan a funcionar bajo la administración y la iniciativa del Estado, la educación y la instrucción pública en Mallorca adolecen de las deficiencias y del raquitismo propio de los establecimientos oficiales. Ni el celo e inteligencia del profesorado y discípulos, ni los sacrificios pecuniarios impuestos a los padres de familia, ni las múltiples reformas acometidas por los consejeros de la Corona, ni la inspiración de los cuerpos consultados, ni las tareas encomendadas a las Juntas Locales, ni la labor de las corporaciones religiosas, nada de ello basta para ingerir una gota de sangre nueva, un hálito de vida al gran cadáver de la instrucción pública española⁵.

La negativa del poder central a usar las distintas lenguas regionales como lenguas escolares, en igualdad con la del uso del castellano, es otra más de las muestras enumeradas por Ballester para mostrar la desatención y marginación de que es objeto la enseñanza en las Baleares y los problemas, de distinto tipo, que tal negativa comporta⁶.

Las críticas de Ballester al sistema educativo de la primera parte de la Restauración son muy amplias y convergen, en gran medida, con las que en aquellos años finales del siglo XIX y primeros del siglo XX se estaban haciendo desde la Institución Libre de Enseñanza y desde el diversificado abanico de los sectores regeneracionistas españoles, representados de manera especialmente potente por Rafael Altamira, en lo relacionado con la enseñanza de la historia, y por Manuel Bartolomé Cossío en lo tocante a la enseñanza en general, especialmente la primaria.

Durante estos años iniciales del siglo XX, Ballester desarrolló de manera más estructurada sus críticas al sistema educativo vigente centrándose fundamentalmente

⁴ BALLESTER, R.: *Al día: colección de artículos científicos, pedagógicos, críticos y de polémica*, Palma, Tipografía Amengual y Muntaner, 1901 (XVIII + 192 pp.).

⁵ BALLESTER, R.: *Bosquejo histórico sobre la instrucción pública en Mallorca*, Palma, Imprenta de F. Soler, 1904, p. 47 (este estudio de Ballester fue premiado por el Ayuntamiento de Palma de Mallorca en 1903).

⁶ BALLESTER, R.: *Al día...*, *op. cit.*, p. 120.

en una de las materias de su especialidad profesional, la geografía⁷. En este sentido, las aportaciones de Ballester son similares, y también complementarias, de las que unos años antes había realizado Altamira en relación con la enseñanza de la historia⁸. En ambos casos se parte de la constatación de la pésima situación en que se encuentra la enseñanza de tales materias escolares, debido al enorme retraso que en España se ha ido acumulando, tanto en los estudios universitarios como en las propuestas didácticas desarrolladas en las aulas escolares. La crítica realizada tanto por Altamira como por Ballester abarca el conjunto de la enseñanza, desde las universidades hasta las escuelas de educación primaria⁹. En todos estos centros educativos se realiza, según su apreciación, una enseñanza basada en contenidos y metodologías periclitados, centrada casi exclusivamente en la memorización y sin ninguna conexión con actividades prácticas que pudieran vincular el desarrollo de la inteligencia del alumnado y los conocimientos adquiridos con los problemas reales de la sociedad española del momento. Desde esta constatación de la grave situación española se abordan las características científicas y educativas de aquellos países occidentales considerados más avanzados en estas cuestiones científico-educativas, especialmente de Francia, Alemania, Inglaterra, Bélgica y Estados Unidos (éstos son los países más profundamente analizados, tanto por Altamira como por Ballester en sus estudios sobre la enseñanza de la historia y de la geografía). El ejemplo de Francia que, en su opinión, supo sobreponerse a la situación crítica en que la sociedad francesa se encontró en 1870, tras su derrota militar frente a Alemania, será considerado un modelo para la posible y deseada regeneración de la sociedad española, ahora sumida en una situación de profunda crisis general. A partir de las experiencias realizadas en estos países occidentales se propondrá una serie de medidas, que puedan producir efectos semejantes en España y lograr, de esta manera, su modernización y su mayor desarrollo económico, social y cultural.

Para Ballester esta modernización de los estudios geográficos en España pasaba, en una primera fase, por la creación de una Escuela Superior de Geografía, que pudiese desarrollar una serie de investigaciones e innovaciones epistemológicas y metodológicas en la línea de lo realizado en Francia durante los últimos treinta años. Esta renovación científica es la que podría posibilitar, posteriormente, la preparación académica y profesional del profesorado para los restantes

⁷ Las principales aportaciones de R. BALLESTER sobre la geografía y su enseñanza son las siguientes: una inicial, previa a su doctorado, titulada *Estudio sobre la enseñanza de la geografía* (Palma, Imprenta de F. Guasp, 1901) y las dos derivadas de su tesis doctoral: *Investigaciones sobre metodología geográfica* (Madrid, Imprenta del Patronato de Huérfanos de Administración Militar, 1908), y una versión más simplificada de la anterior, publicada en Argentina: *Investigaciones sobre metodología geográfica* (Buenos Aires, Boletín de la Instrucción Pública de la República Argentina, 1909).

⁸ ALTAMIRA, R.: *La enseñanza de la historia*, Madrid, Museo Pedagógico, Fortanet ed., 1891. Esta obra se volvió a imprimir en 1895, también en Madrid y por la Librería de Victoriano Suárez, con numerosas ampliaciones respecto del texto de 1891. La versión de 1895 ha sido reeditada en 1997 por la madrileña editorial Akal, con un amplio estudio preliminar de Rafael Asín Vergara.

⁹ Otro autor muy representativo de estas preocupaciones por la mejora de la enseñanza española en su conjunto es José Deleito Piñuela. Sus escritos sobre estos temas educativos, publicados en prensa fundamentalmente, han sido recopilados muy recientemente en el libro de GALLARDO, Isabel M.: *José Deleito Piñuela y la renovación de la historia en España. Antología de textos*, Valencia, Universitat de Valencia, 2005. El capítulo segundo de esta recopilación lleva por título el de «enseñanza y universidad», aunque los temas allí abordados se refieren al conjunto de la enseñanza, incluyendo también a la primaria y a la secundaria.

niveles educativos y la generación de unos materiales educativos adecuados a esta nueva geografía más vinculada al desarrollo de las capacidades económicas, productivas y comerciales del país. La propuesta de Ballester era, por tanto, de largo recorrido, ya que abarcaba desde las características epistemológicas de la geografía, como ciencia, hasta su concreción didáctica en las aulas de la enseñanza primaria y secundaria, pasando por los cambios curriculares que esta materia escolar debía de experimentar. Tales cambios los situaba Ballester, siguiendo el proceso reformista realizado en Francia, en un estudio de la geografía centrado fundamentalmente en la topografía, en el conocimiento y uso de los mapas. Este enfoque metodológico, según Ballester, permitiría que los alumnos pudiesen abordar en las aulas aquellas realidades geográficas más inmediatas a su realidad (su localidad, su comarca, su provincia, etcétera) y que pudiesen contrastar tales planos y mapas con su realidad vivida: una enseñanza abierta a la experimentación, al saber hacer y al descubrimiento. Los razonamientos de Ballester son reiterativamente expuestos en sus escritos, tanto como denuncia de la situación existente como de demanda de los cambios anteriormente esbozados. Veamos algunos ejemplos:

Conviene evitar que la lección sea una nomenclatura seca, una lista de nombres propios, dirigidos exclusivamente a la memoria, o una serie de definiciones que el alumno aprende en los comienzos de la carrera, en la edad en que nos apropiamos muy mal de semejantes abstracciones y que comúnmente repetimos sin comprenderlas. Lo que el alumno no comprenda no aprovechará a su inteligencia... una educación que se limite (a la memoria) sin ejercitar la inteligencia misma en el empleo de aquellos útiles y materiales no producirá a buen seguro más que individuos muy medianos¹⁰;

y también: «Qué utilidad puede reportar que un alumno sepa enumerar los mares de Europa, cabos, golfos, islas y penínsulas, si no sabe leer un mapa ni mucho menos trabajar un plano...»¹¹.

Las preocupaciones de Ballester respecto de la enseñanza de la geografía iban en una línea muy semejante a las esbozadas por Altamira en relación con la enseñanza de la historia. En ambos casos se reivindicaba una enseñanza más vinculada a las fuentes y a los documentos, que incluyese como parte consustancial de la misma las excursiones didácticas, las visitas a los museos y monumentos o la realización de representaciones a diversas escalas, esto es, la puesta en práctica de una enseñanza que se alejase de la pura repetición y memorización. Su propuesta de modelo educativo se basaba, pues, en un trabajo más activo y creativo por parte del alumnado, más problematizador de los objetos de estudio, que hiciese viable, como repetían de manera infatigable, el desarrollo del potencial intelectual del alumnado.

En esta primera fase de la vida de Ballester sus aportaciones a los estudios históricos van a tener una orientación distinta a lo que hemos venido refiriendo respecto de la geografía. Ballester se va a dedicar fundamentalmente a la faceta más directamente científica e investigadora de la historiografía, a la bibliografía histórica, sin adentrarse, como sí hizo en la geografía, en su dimensión didáctica. Cabe

¹⁰ BALLESTER, R.: *Estudio sobre la enseñanza de la geografía*, op. cit., pp. 20-21.

¹¹ BALLESTER, R.: *Investigaciones sobre metodología geográfica*, op. cit., p. 45.

suponer que las importantes contribuciones previas de Altamira le hicieron considerar que tal dimensión didáctica ya estaba suficientemente atendida y que, por tanto, pocas cosas nuevas podían añadirse a lo ya formulado, de manera muy brillante, por uno de los historiadores más admirados por Ballester.

Diez años antes de que Ballester publicase su primer estudio sobre las fuentes históricas medievales españolas¹², el historiador francés Seignobos (uno de los historiadores que más influyeron en la renovación historiográfica y didáctica de la historia emprendida por los historiadores españoles vinculados a la Institución Libre de Enseñanza de entresiglos) había llamado la atención sobre la necesidad acuciante de avanzar en la catalogación de las fuentes históricas y en la publicación de «catálogos de catálogos» o de repertorios bibliográficos sobre las mismas. Seignobos definía estas investigaciones eruditas como «ciencia de los repertorios o bibliografía histórica» y las consideraba de utilidad general y de extremadamente recomendables como herramientas imprescindibles para la investigación histórica¹³. Ballester es, desde esta consideración, uno de los pioneros en desarrollar la bibliografía histórica, como ciencia auxiliar de la historia, en España¹⁴.

Esta preocupación inicial de Ballester por la bibliografía histórica se mantendrá a lo largo de su vida, aunque tenga que compartir el tiempo disponible de Ballester con su otra gran preocupación: la creación de los libros de texto del conjunto de asignaturas de geografía y de historia para la enseñanza secundaria. Las otras dos aportaciones *historiográficas* de Ballester aparecerán en 1921¹⁵ y en 1927¹⁶. Cuando en los años finales de su vida, una vez que Ballester había renunciado a sus tareas docentes y a la redacción de nuevos manuales escolares, le comunicó a su amigo Carles Rahola que «Ara que ja no tinc llibres de text per fer m'entretinc preparant el fascicle 2.º de las Fonts narratives (descoberta d'Amèrica) i además pensant amb alguns projectes editorials»¹⁷.

Los elogios recibidos por la publicación de sus *Fuentes narrativas* fueron unánimes. Tanto la Real Academia de la Historia (que la declaró *obra de mérito eminente y de gran importancia*) como Rafael Altamira, el hispanista francés Morel-Fatio, el historiador jesuita Zacarías García Villada y numerosas revistas

¹² BALLESTER, R.: *Las fuentes narrativas de la Historia de España durante la Edad Media (417-1474)*, Palma, Tipo-litografía de Amengual y Muntaner, 1908, 221 pp.

¹³ LANGLOIS, Charles y SEIGNOBOS, Charles: *Introducción a los estudios históricos*, París, 1898. Citamos según la reciente reedición española de esta obra realizada por F. Sevillano: Alicante, Universidad de Alicante, 2003, pp. 72-77.

¹⁴ Así lo consideran IGNACIO PEIRÓ y G. PASAMAR en su *Diccionario Akal de Historiadores españoles contemporáneos, 1840-1980* (Madrid, Akal, 2002, p. 100). Ellos lo consideran «uno de los pioneros en España, junto a Benito Sánchez Alonso...», pero, en realidad, la primera obra de Sánchez Alonso sobre esta temática (*Fuentes de la historia española. Ensayo de bibliografía sistemática de las monografías impresas que ilustran la historia política nacional de España, excluidas sus relaciones con América*) se publicó en 1919, mientras que la de Ballester es de 1908.

¹⁵ BALLESTER, R.: *Bibliografía de la historia de España. Catálogo metódico y cronológico de las fuentes y de las obras principales relativas a la historia de España desde sus orígenes hasta nuestros días*, Barcelona, Sociedad General de Publicaciones, 1921 (XVI + 297 pp.).

¹⁶ BALLESTER, R.: *Las fuentes narrativas de la historia de España durante la Edad Moderna (1474-1808)*, volumen 1, Valladolid, 1927.

¹⁷ Carta del 15 de marzo de 1930. El texto completo puede verse en CLARA, Joseph: «Epistolari de Rafael Ballester amb Carles Rahola», *Randa*, 48 (2002), p. 73.

tanto españolas como extranjeras (especialmente francesas y alemanas) mostraron la enorme importancia de la obra de Ballester y su enorme significación para la historiografía histórica del momento, dado que llenaba un vacío enormemente sentido por los historiadores españoles. En una de estas reseñas se destacaba también la muy cuidada y ágil redacción de esta obra y, cosa que debió satisfacer profundamente a Ballester, se le comparaba, desde esta perspectiva de comunicador de los conocimientos históricos, con el gran historiador francés Charles Seignobos y con el otro grande historiador español Rafael Altamira, dos de los grandes modelos de historiador admirados por Ballester¹⁸.

El laborioso camino hacia la consolidación profesional: las oposiciones a catedrático de instituto y la deficiente formación didáctica del profesorado de secundaria

Entre 1894 y 1909 Ballester presentó instancias para participar en las oposiciones a catedrático de Instituto en once ocasiones. En dos de ellas lo hizo en materias distintas a las de geografía e historia (en 1897, en las de Retórica y Poética y, en 1905, en las de Lengua Francesa)¹⁹. Fue la historia de una ilusión no acabada en desencanto, al contrario de lo que le ocurrió a Joaquín Costa en su intento de conseguir una cátedra universitaria en 1875²⁰. Ballester accedió a la categoría de catedrático de Instituto a los 37 años de edad, una edad bastante similar a la de la mayoría de nuevos catedráticos de finales del siglo XIX y principios del XX. Esa misma edad fue la de la consecución de la cátedra por parte de su maestro y colega en el escalafón Gabriel Llabrés, en 1895. Según los estudios realizados por Ignacio Peiró, la edad media de acceso a tales cátedras era de 36, 3 años en el decenio de

¹⁸ Estas reseñas se pueden ver, entre otras posibilidades, en las páginas finales, añadidas al propio texto escolar, de la primera edición del *Curso de Historia de España*. De entre estas reseñas destacamos algunas como, por ejemplo, la de Morel-Fatio, que dice de la obra de Ballester: «... aucune bibliographie historique générale n'existe pour ce pays. A signaler comme très recommandable et très utile». Una valoración semejante es la de la parisina *La Revue Moderne*: «La lecture de ce livre nous fait exprimer le souhait de voir traduire en notre langue un ouvrage qui ne manquera pas de rendre des réels services a nos chercheurs. C'est, en effet, le plus important manuel de ce genre dont on dispose actuellement pour aborder avec fruit l'étude de l'histoire de l'Espagne». La española Real Academia de la Historia tampoco escatimó los elogios a esta obra: «El libro del Sr. Ballester es una preciosa tentativa de historiografía española, una obra de mérito eminente, merecedora de un premio al talento y digna de la recomendación que honra y sirve de estímulo al que trabaja con fe, con entusiasmo y con acierto. Consecuente, pues, la Academia con sus juicios y deseos, debe hacer efectiva esa recomendación, que consignó en documento oficial, e informar a la superioridad [...] declarándola de mérito relevante [...]».

¹⁹ Las fuentes documentales empleadas para la redacción de este apartado provienen, siempre que no se indique lo contrario, del expediente personal de R. Ballester conservado en el Archivo General de la Administración (AGA), sección Educación y Ciencia, Legajos 5.606 y 8.277.

²⁰ Tomo ambos conceptos, el de ilusión y el de desencanto, del documentadísimo estudio de Ignacio PEIRÓ sobre las oposiciones de J. Costa: «La historia de una ilusión: Costa y sus recuerdos universitarios», *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, n.º 13 (1996), pp. 209-312, aportación que completaba la realizada por el propio I. Peiró sobre esta misma cuestión unos años antes en el prólogo al programa y al método de enseñanza realizados por Costa para dichas oposiciones (COSTA, J.: *Oposiciones a la cátedra de Historia de España de la Universidad de Madrid*, Introducción de Ignacio Peiró Martín, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1996).

1891-1900; de 38,5 años en el decenio posterior y de 34, 4 años en 1914²¹. La dificultad de acceder a una cátedra de Instituto venía establecida, fundamentalmente, por lo exiguo del número de plazas existentes, alrededor de una cincuentena (48 en 1908 y 55 en 1914), todas ellas ocupadas por varones, pues hasta los inicios de los años treinta no ingresaría en el escalafón de catedráticos de historia ninguna mujer (en 1934, de las 72 cátedras existentes, cuatro estaban ocupadas por mujeres; la primera de ellas, Elena Gómez Moreno, la había conseguido en 1930). En la mayoría de los casos, estos profesores habían desempeñado durante bastantes años funciones docentes como auxiliares o ayudantes en distintos Institutos de bachillerato. Éste era el caso de Rafael Ballester que, entre 1984 y 1908, lo había sido inicialmente en varios centros educativos dependientes del Instituto Balear de Palma, posteriormente en el Instituto de Murcia y, finalmente, en los de Barcelona y Huesca. Al difícil camino de acceso a la cátedra solía unirse un no menos largo periodo de *catedrático transeúnte*, esto es, un prolongado periplo por distintos institutos hasta lograr el centro educativo deseado. Ballester pasaría por los Institutos de Palencia (1910-1911), de Gerona (1911-1922) y de Valladolid (1922-1929), teniendo que recurrir para ello a las permutas de plazas, a los concursos de traslado (frecuentemente acompañados de recursos administrativos como el que Ballester sostuvo entre 1919 y 1921 por la plaza de Valladolid, en el que finalmente logró que se le reconociese, por sus méritos académicos, su derecho preferente a tal cátedra)²². Finalmente Ballester, a pesar de haberlo intentado en dos ocasiones, en 1923 y 1925, además de haberse trasladado anteriormente a Valladolid con la finalidad de ir acercándose a la capital, no logró ser catedrático en un Instituto de Bachillerato de Madrid, como era su deseo²³.

La preparación académica de estos catedráticos era, por una parte, bastante generalista y poco especializada (como demuestra, entre otros, el ejemplo de Ballester y su opción por presentarse a las oposiciones de materias tan distintas como las de Retórica y Poética o Lengua Francesa) y, por otra, considerable, si en esta apreciación nos atenemos a los títulos alegados para su promoción docente (en 1914, el 23 por ciento de los catedráticos de historia, entre ellos Ballester, habían logrado el grado de doctor), aunque presentasen fuertes deficiencias, especialmente en su dimensión didáctica, tal como remarcaba José Deleito en 1918:

²¹ PEIRÓ, I.: *El mundo erudito de Gabriel Llabrés y Quintana*, Palma de Mallorca, Ajuntament de Palma, 1992, p. 37. El último dato proviene del excelente libro de R. Cuesta, que también realiza un interesante estudio del mundo de las oposiciones a las cátedras de los Institutos de Bachillerato del periodo que abordamos: CUESTA FERNÁNDEZ, R.: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997. El capítulo al que nos referimos es el de «El catedrático de Historia de la Restauración: reglas, símbolos y significados de un campo profesional» (pp. 291-299). Un amplio panorama de las características de las oposiciones a cátedras de los Institutos de secundaria durante la Restauración la ha realizado también BENSÓ CALVO, Carmen: «Las memorias de oposición: una aproximación a los fundamentos pedagógicos de la práctica docente en la enseñanza secundaria», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 20 (2001), pp. 429-447.

²² AGA, sección Educación, caja/legajo 8. 277.

²³ Así se lo comentaba en unas cartas dirigidas a su amigo Carles Rahola: «Tinc anunciada a oposició la càtedra de Madrid y encare que és poc menys qu'impossible, vull provar-ho per veure si surtiré d'aquí (de Valladolid)» (carta del 1 de marzo de 1923) y también «Dintre de uns pocs anys, si no he pogut lograr la meva pensa d'anar a Madrid, m'en tornaré a morir a casa (a Tarragona)» (carta del 10 de marzo de 1925). Ambos textos pueden verse en CLARA, Joseph: «Epistolari de Rafael Ballester amb Carles Rahola», *Randa*, 48 (2002), pp. 61-74. Esta fuente epistolar es muy rica en relación con los sentimientos

El que pretende una cátedra de instituto, necesita plena visión de conjunto sobre Historia, y entonces lamenta lo fragmentario, desarticulado y discontinuo de la preparación que le hemos dado. Le es preciso, sobre todo, el arte de hacer comprensible la Historia a la niñez, y de revestirla con el carácter educativo que han menester estos infantiles escolares. Y como nadie le inició en tan ardua empresa, se ve entregado a sus propios recursos, habiendo de apelar a su intuición y su inventiva para improvisarse una metodología *sui generis*, o buscando donde pueda no solo su cultura histórica general, sino su preparación pedagógica²⁴.

Posiblemente Ballester sea, en lo tocante a su interés y preparación pedagógica, una notable excepción dentro del cuerpo de catedráticos de Instituto de su época, frecuentemente sin ninguna preparación inicial para sus tareas docentes y poco proclives a reflexionar sobre la dimensión didáctica de su docencia²⁵. Desde esa consideración, las investigaciones de Ballester sobre la metodología y los problemas de la enseñanza de la geografía se convierten en una rara cualidad personal, tal vez sólo parangonable con la realizada por Rafael Altamira, respecto de la enseñanza de la historia, desde su cátedra universitaria y desde su preocupación regeneracionista por los problemas educativos.

El problema de la nula preparación didáctico-profesional del profesorado de enseñanza secundaria estuvo muy presente en los primeros decenios del siglo XX entre las preocupaciones básicas del grupo regeneracionista impulsor de una renovación educativa en la enseñanza española. José Deleito fue uno de los historiadores que lo formuló con mayor claridad, en su ya citado discurso de apertura de curso en la Universidad de Valencia, y que también planteó posibles alternativas para su solución, que aún siguen sonando, a pesar de su sencillez, como muy actuales:

Pero como todos estos estudios, aun dentro de la especialidad de una sección histórica, son sobradamente heterogéneos, y responden a veces a finalidades, vocaciones y aptitudes distintas y aun opuestas, y como su número había de ser forzosamente considerable, podría simplificarse la carrera de historiador estableciendo en ella tres clases de licenciados, según se pretendieran, respectivamente: a) dedicarse a la enseñanza histórica y geográfica; b) ejercer los cargos de archivero, bibliotecario y

más íntimos de Ballester: por estas cartas sabemos, por ejemplo, su opción aliadófila durante la Primera Guerra Mundial (carta del 16 de julio de 1915); su autodefinición como «ateo y republicano en política y ampliamente tolerante y liberal y gran amigo de las bellas artes» (carta del 15 de marzo de 1930), además de su gran afición por los viajes: «He viatjat per França, Bèlgica, Holanda, Italia, Inglaterra, Escòcia y Noruega, además de tota Espanya» (carta del 15 de marzo de 1930) y también, entre otras más cosas, a quiénes reconocía como sus maestros: Pons Gallarza (su catedrático del Instituto Balear), a Rafael Altamira y al hispanista francés F. Morel-Fatio (carta del 15 de marzo de 1930).

²⁴ DELEITO PIÑUELA, J.: *La enseñanza de la historia en la universidad española, y su reforma posible. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1918 a 1919 en la universidad Literaria de Valencia*, Valencia, Tipografía Moderna, 1919, p. 78.

²⁵ Esta excepcionalidad de Ballester ha sido muy claramente destacada por COLOM, A. J.: «Un regeneracionista mallorquí: Rafael Ballester i l'ensenyament de la Geografia», *Trabajos de Geografía*, n.º 37 (1980), pp. 63-82. Para conocer con más detalle las escasas aportaciones que por estos años se estaba realizando a la didáctica de la geografía es muy provechosa la consulta de la obra de LUIS GÓMEZ, Alberto: *La geografía en el bachillerato español (1836-1970)*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1985, especialmente de su capítulo 7: «La enseñanza de la geografía española, 1900-1936: el acercamiento a la pedagogía», en el que, justamente, se destaca, entre otras, la aportación de Ballester.

arqueólogo; c) tan sólo ahondar en el conocimiento de la Historia elaborada, e iniciarse en sus métodos de investigación, con fines puramente científicos, y sin pretender habilitación legal para el ejercicio de ninguna profesión [...] Estos tres grupos de cursantes realizarían estudios comunes a todos, y estudios especiales para cada uno [...] encaminados a su diversa finalidad profesional... claro es que no se permitiría ejercer la enseñanza, pública ni privadamente, ni aspirar a cátedras, auxiliares, etc., sino a los que hubiesen realizado los estudios y prácticas correspondientes al grupo primero... los licenciados pertenecientes a cualquiera de los tres grupos podrían habilitarse para ejercer la profesión reservada a los otros sin más que realizar los estudios y prácticas necesarios que no hubiesen efectuado ya²⁶.

Para Deleito, las materias especiales y obligatorias para los aspirantes al profesorado debían ser básicamente tres: Pedagogía Superior, Metodología para la enseñanza de la Geografía y de la Historia y Prácticas de enseñanza histórica y geográfica. Este enfoque profesionalizador de la preparación didáctica del profesorado (y también de los archiveros) comportaría para ambas orientaciones la prolongación de sus estudios oficiales durante un curso más, lo que para Deleito no suponía un problema grave dado que «¿Qué pérdida de tiempo les implicaría un año más de vida universitaria, si adquirirían en las aulas una preparación científica y profesional que hoy han de buscar fuera de ellas, a fuerza de tanteos y trabajos particulares, en los que invierten no un año, sino muchos más?»²⁷.

Deleito desarrolla su propuesta atendiendo también a la forma práctica en que esta nueva formación del profesorado podía llevarse a cabo. Con este fin se refiere, en primer lugar, a las demandas de nuevo profesorado, que pudiese hacerse cargo de las materias profesionalizadoras ya reseñadas y a una posible y no costosa solución de las mismas:

Mientras se formaban licenciados o doctores por el nuevo plan, podía confiarse en cada universidad la cátedra de Pedagogía Superior al profesor o profesora de análoga asignatura en las Escuelas Normales respectivas; la de Metodología y Prácticas de las enseñanzas geográfica e histórica, al catedrático de Geografía e Historia del correspondiente Instituto general y técnico (denominación que en aquellos años se daba a los institutos de Enseñanza Secundaria) [...] estos servicios se retribuirían con la gratificación habitual para acumulaciones de cátedras²⁸.

A continuación, Deleito describe tanto la forma en que se reclutaría al nuevo profesorado, ya preparado teóricamente en su faceta didáctica, como las características fundamentales de su carrera docente, así como las atribuciones básicas correspondientes a su titulación y preparación docentes:

La cultura, el esfuerzo y el tiempo invertidos en su carrera por los licenciados que se formaran mediante este plan, serían indudablemente muy superiores a los actuales, y la justicia exigiría darles una inmediata compensación, en forma que, a la vez, estimulase los progresos de su carrera y beneficiara la enseñanza. Los nuevos licenciados constituirían dos escalafones por antigüedad, y dentro de cada promoción por orden de méritos, formados por el claustro de la Facultad de Filosofía y

²⁶ DELEITO PIÑUELA, J.: *La enseñanza de la historia en la universidad española...*, op. cit., pp. 131-134.

²⁷ DELEITO PIÑUELA, J.: *La enseñanza de la historia en la universidad española...*, op. cit., pp. 139-140.

²⁸ DELEITO PIÑUELA, J.: *La enseñanza de la historia en la universidad española...*, op. cit., p. 140.

Letras [...] por orden de escalafón primero, serían designados los profesores auxiliares y ayudantes (denominaciones que deberían refundirse en una sola) que hubieran de prestar servicio en los Institutos de segunda enseñanza sobre asignaturas históricas y geográficas, y en ellos se proveerían las futuras vacantes. Los claustros de los institutos harían llegar a los Rectorados las oportunas peticiones para tener cubiertas las necesidades de la enseñanza [...] Los servicios prestados (*y convenientemente retribuidos*) se computarían como servicios al Estado para todos los casos ulteriores de la carrera. A fin de facilitar la colocación de estos licenciados, se haría una división de la Península en tantas demarcaciones como son las Facultades de Filosofía y Letras donde existe sección de Ciencias Históricas [...] y los licenciados procedentes de ella irían ocupando por turno las vacantes de la demarcación correspondiente.

Además, sólo Licenciados en Ciencias históricas, con estudios pedagógicos aprobados, podrían tener a su cargo en academias y Colegios particulares la enseñanza de cursos de Historia y Geografía.

No tendrían opción al desempeño, en propiedad, de Cátedras de número referentes a Geografía e Historia en los establecimientos de Segunda Enseñanza, sino los licenciados en Ciencias históricas del grupo pedagógico que hubiese ejercido el cargo de profesor auxiliar en dichos centros y asignaturas, al menos durante un curso completo. Las cátedras adjudicaríanse por oposición entre estos auxiliares, simplificándose sus ejercicios, y haciéndolos de más aplicación docente.

El llamado práctico versaría sobre manejo de material de enseñanza geográfica o histórica. La Memoria presentada al tribunal, trataría un punto de metodología referente a dichas asignaturas. La explicación de la lección que hoy se realiza en el ejercicio 4.º (*de los seis de los que constaba la oposición*) haríase ante una sección de alumnos oficiales de segunda enseñanza, y revestiría más carácter de diálogo que de discurso. Se tendrían muy en cuenta, para la adjudicación de cátedras, los certificados favorables expedidos a estos profesores auxiliares por los Catedráticos numéricos de Instituto, bajo cuya dirección hubiesen trabajado en la enseñanza²⁹.

La propuesta de Deleito no era simplemente una elucubración en el vacío, sino que tenía una dimensión fundamentalmente práctica, a la par que era compartida por gran parte de los intelectuales que, como él mismo, se sentían vinculados, de manera más o menos directa, con la Institución Libre de Enseñanza. Pocos meses antes del discurso de Deleito, a instancias de destacados dirigentes de la Institución Libre de Enseñanza, se acababa de aprobar el decreto de fundación del Instituto-Escuela de Madrid, que intentaba buscar nuevas alternativas a los problemas de la enseñanza secundaria, que no habían encontrado adecuada solución en las anteriores reformas de este nivel educativo, aunque las actividades del Instituto-Escuela sólo se plantearon de manera experimental en sus años iniciales³⁰. De las muchas cuestiones atendidas por el Instituto-Escuela, la que ahora nos interesa destacar es la dirigida a la formación del profesorado en prácticas, los denominados aspirantes al magisterio secundario, que debían iniciarse en la docencia de manos del profesorado titular de este centro experimental (catedráticos y auxiliares). En la formación de este futuro profesorado se contemplaba una formación, que incluía también el trabajo en seminarios pedagógicos, y la posibilidad de realizar ulteriores estudios y prácticas en centros docentes en el extranjero. En los años iniciales del Instituto-Escuela, Ballester formó parte, de manera puntual, del

²⁹ DELEITO PIÑUELA, J.: *La enseñanza de la historia en la universidad española...*, op. cit., pp. 144-146.

³⁰ «Real Decreto de 10 de mayo de 1918», *Gaceta de Madrid*.

equipo docente de este centro dedicado a las tareas de preparación del futuro profesorado de secundaria³¹.

La creación de «buenos» manuales escolares: un largo reto pendiente a principios del siglo XX

En 1891, como ya señalamos anteriormente, Rafael Altamira publicaba, en forma de libro y con el título de *La enseñanza de la historia*, las conferencias que había desarrollado durante el curso anterior en el Museo Pedagógico. La pretensión fundamental de su escrito era la de fundamentar una *nueva legitimación* de la historia enseñada, introduciendo en ella las aportaciones científicas de la historiografía positivista y una nueva dimensión social y cultural de la historia, la denominada historia «interna» o de la civilización. En esta obra, reeditada cuatro años más tarde con abundantes ampliaciones, se reseñaban, por una parte, las características de la historia enseñada en los principales países europeos y en Estados Unidos. Por la otra, se hacía una amplia consideración de las aportaciones principales de la nueva historia positivista. Se pasaba a exponer, posteriormente, las repercusiones de este nuevo paradigma historiográfico sobre la historia enseñada, tanto respecto de sus finalidades educativas como de las características de los materiales o recursos que debían usarse en los centros de enseñanza. De los manuales escolares al uso, Rafael Altamira destacaba:

dos gravísimos inconvenientes: 1.º, ser por lo común obra de tercera o cuarta mano, escrita deprisa, sin escrúpulo y con fin comercial, más bien que científico; 2.º, el carácter dogmático, cerrado y seco con que pretende contestar a las preguntas del programa. Añádase a estas dos faltas, la de ceñirse, según el concepto antiguo, a los hechos externos de la vida política, y se tendrá retratado el carácter de ese medio de enseñanza, tal como ha sido hasta nuestros días.

Y añadía a continuación:

La primera novedad exigida, por tanto, es que los manuales comprendan la historia de la civilización [...] por otra parte, la función del texto o manual, dadas las condiciones que imprime a la enseñanza el moderno método activo e inductivo, ha variado esencialmente. En los procedimientos tradicionales, el libro lo era todo y aprenderlo de memoria la misión del alumno. Hoy día, el libro no es el objeto ni el fin de la enseñanza, sino meramente un auxiliar, cuyo valor estriba en suprimir los farragosos apuntes de clase que tanto molestan al alumno, y en ofrecer a éste un lugar de referencia para ciertos pormenores (fechas, nombres, números) que es difícil y aún inútil confiar a la memoria³².

³¹ PALACIOS BAÑUELOS, Luis: *Instituto-Escuela. Historia de una renovación pedagógica*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, pp. 117 y 305. Para conocer con detalle los intentos de renovación didáctica en España a lo largo del siglo XX, especialmente en las materias de historia y de geografía, es fundamental la obra de MAINER, Juan: *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*, Madrid, CSIC, 2009. PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio: «¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?», *Historia de la Educación*, Salamanca, 27 (2008), pp. 37-55.

³² ALTAMIRA, R.: *La enseñanza de la historia...* (1891), *op. cit.*, pp. 146-147.

La preocupación por la actualización científica de los textos escolares y su rigor científico y crítico, defendida por Altamira, ya había comenzado a tomar cuerpo en algunos de los creadores de los nuevos manuales de finales del siglo XIX, que pugnaban por sustituir a los de la primera generación, escritos a mediados del siglo XIX por autores tan representativos como Joaquín Federico de Rivera, Fernando de Castro o Alejandro Gómez Ranera. Nuevos autores liberal-progresistas como Alfonso Moreno Espinosa, Manuel Sales Ferré o Manuel Zabala Urdániz estaban siendo un ejemplo inicial, aunque aún no aceptable dentro de los parámetros establecidos por Altamira, de este nuevo tipo de *profesor-investigador* pretendido y de la nueva historiografía escolar positivista, que ya comenzaba a mostrar sus nuevos y más fundamentados conocimientos en las notas a pie de página y en la construcción de un discurso más argumentado y razonado. Frente al anterior discurso retórico y cerrado, ahora se manifestaban, por una parte, las recientes aportaciones de la arqueología y de la prehistoria. Por otra, incluso con cierta frecuencia, se dejaba constancia de las grandes lagunas documentales e interpretativas de la historiografía, persistentes en el momento de redacción de estos manuales de finales del siglo XIX y, coherentemente, del carácter provisional y no definitivo de las conclusiones establecidas.

En las primeras décadas del siglo XX, este intento de crear manuales más adecuados a la situación coetánea de la *historiografía científica* tuvo sus continuadores en autores como Rafael Ballester y Pedro Aguado Bleye, que podríamos definir como los representantes de la tercera generación de manuales escolares de historia. A sus manuales hay que añadir aquellos otros que, en estos primeros años del siglo XX, son producto de las traducciones de los manuales de algunos de los grandes historiadores franceses (Ernest Lavisse, Charles Seignobos o Albert Malet), tan admirados por Altamira y sus discípulos como por el conjunto de historiadores y educadores integrados dentro del Instituto-Escuela y del conjunto de la Institución Libre de Enseñanza.

Estas innovaciones afectaron también a algunos de los autores más representativos de la producción escolar dirigida a los alumnos de la escuela privada-religiosa (el caso del jesuita Ramón Ruiz Amado puede servir de ejemplo de esta línea más actualizada dentro de la enseñanza privada católica). Sin embargo, la mayor parte de los manuales escolares de las editoriales católicas persistieron mostrando un marcado carácter ideológico y manteniendo posiciones muy alejadas y, a veces, manifiestamente contrarias, a las innovaciones historiográficas del momento, especialmente las relacionadas con el proceso de hominización o con las valoraciones de la aportación cultural de la Iglesia Católica, tanto en relación con la denominada historia universal como, de manera aún más destacada, con la estrictamente española.

El tema de los manuales escolares, especialmente de los relacionados con la educación secundaria, era una cuestión que venía preocupando a las autoridades administrativas desde los inicios del sistema liberal de educación y que, de tanto en tanto, volvía a ser motivo de debate tanto parlamentario como social. La importancia política concedida a los manuales escolares tenía mucho que ver con su función de establecer el conocimiento que se consideraba aceptable por la sociedad de cada momento. La administración educativa española siempre se reservó el derecho, de manera más o menos imperativa, de establecer los programas y cuestionarios de cada materia escolar. También lo hizo, casi sin excepciones y hasta

tiempos muy recientes, respecto de los contenidos desarrollados en los manuales escolares, a través de su autorización para convertirse en libros de textos autorizados o no aceptados para ser utilizados en las aulas. Los manuales de educación secundaria fueron el género literario escolar que se institucionalizó de una manera más potente ya desde mediados del siglo XIX, antes que los manuales de enseñanza primaria y antes también que los manuales universitarios. De ahí el interés político por su control, que se hizo patente en la larga lista de disposiciones administrativas referidas a su regulación en casi todos los aspectos (extensión, precio, condiciones de venta, etcétera)³³. Los manuales escolares, aparte de ser los mediadores materiales más importantes entre el profesorado y el alumnado, son fruto también de un juego de equilibrios entre el poder político, que delimita su legitimidad, y del mercado, que establece su valor de cambio, aunque ocasionalmente éste haya sido un mercado cautivo en manos de los catedráticos y del resto del profesorado, que podían imponer su uso en las aulas eligiéndolos como material de uso obligatorio, sin que al alumnado le quedase ninguna capacidad de decisión alternativa.

Con los manuales escolares ha ocurrido un fenómeno de no fácil explicación. Por una parte, como ya señalaba Altamira, eran y siguen siendo considerados como obras de tercera o cuarta mano y, por ello mismo, como producciones de escasa categoría académica o intelectual. Sin embargo, desde muy diversas instancias, tanto políticas como sociales, se les considera como uno de los «lugares de la memoria» más representativos, especialmente en aquellos tiempos en que la información histórica llegaba a ciertas capas de la sociedad fundamentalmente a través de dichos manuales escolares, tanto en su parte de textos escritos como en la de sus imágenes, auténticos iconos de la representación popular de los acontecimientos históricos³⁴. Las muy abundantes descalificaciones de los manuales escolares procedentes de muy diversificados ámbitos políticos, intelectuales o profesionales nunca lograron reducir la importancia que los manuales han ejercido sobre muy amplias capas sociales y de ahí el continuado control que los poderes políticos e institucionales han ejercido sobre ellos. Lo mismo ha ocurrido dentro del ámbito más profesional, el de los docentes, que, a pesar de su escasa consideración o valoración de los manuales, no han dejado de utilizarlos, incluso con mayor profusión conforme los tiempos han ido avanzando desde su implantación generalizada, en la enseñanza secundaria, a mediados del siglo XIX. La importancia real concedida a los manuales ha hecho que, frecuentemente, los cambios políticos importantes en las diversas sociedades, tanto europeas como de los países de otros continentes,

³³ Una buena muestra de la abundante legislación sobre los manuales escolares españoles puede verse en las publicaciones de VILLALAIN BENITO, José Luis: *Manuales escolares españoles. Tomo 1. Legislación (1812-1939)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1997; y también del mismo autor: *Manuales escolares españoles. Tomo 11. Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999, y *Manuales escolares españoles. Tomo 111. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002. *Idem*: «Los manuales escolares en España: una primera aproximación a los 341 archivos de la Administración Central», *Historia de la Educación*, Salamanca, 19 (2000), pp. 341-370.

³⁴ El propio Pierre Nora, en su *Les Lieux de la Mémoire* dedica un amplio apartado a los aspectos pedagógicos y entre ellos fundamentalmente a los manuales escolares como referentes básicos en la constitución de tales lugares de la memoria. Véase NORA, P.: *Les Lieux de la Mémoire. La République*, vol. 1, París, Gallimard, 1984, especialmente las pp. 229-380 y, dentro de ellas, las pp. 247-290, dedicadas a los manuales de historia de Ernest Lavisse.

los cambios políticos más significativos hayan ido acompañados de un rápido cambio de los manuales escolares al uso, especialmente de los de historia. No es, pues, de extrañar que aquellos historiadores más preocupados por las finalidades y los usos políticos y sociales de la historia hayan dedicado abundantes reflexiones a la consecución de unos mejores manuales escolares, tal como el ejemplo de Rafael Altamira o de Ernest Lavisse nos demuestra, por no entrar en otros ejemplos igualmente importantes (los casos de Charles Seignobos, de Albert Malet o, posteriormente, de Jaime Vicens Vives). Otro ejemplo de la importancia otorgada a los manuales escolares de historia puede ser el manifestado por la atención particular dedicada por los Congresos Internacionales de Historia, ya desde 1900, o el realizado por los sindicatos docentes europeos, desde las mismas fechas en ambos casos, con la pretensión de lograr unos manuales escolares menos chovinistas o descalificadores de las otras naciones y países. El conocimiento pues de estos libros escolares ya se aparecía en aquellos años, y sigue mostrándonos hoy, como un conocimiento fundamental para poder captar las representaciones sociales existentes en relación con el conjunto del conocimiento histórico, aunque para analizar las sociedades actuales ya tengamos que atender a otros lugares de la memoria, especialmente los relacionados con los *mass media* en su sentido más amplio.

Rafael Ballester, autor de manuales escolares

Sin lugar a dudas, la faceta profesional e intelectual más destacada de las distintas actividades desarrolladas por Rafael Ballester a lo largo de su vida es la de ser autor de manuales escolares, algunos de ellos con un éxito ampliamente reconocido. Sus otras facetas, algunas de ellas ya abordadas en las páginas anteriores (como historiador de la educación; como investigador de la metodología científica y didáctica de la geografía y como pionero en los estudios de la historiografía histórica) quedan un tanto empalidecidas frente a la pujanza de sus aportaciones como autor de manuales escolares de historia y de geografía.

Como veíamos en el apartado anterior, la creación de manuales escolares que respondiesen convenientemente a las que se consideraban características debidas de unos materiales didácticos dedicados al estudio de los jóvenes, a pesar de los incentivos administrativos habidos, no había obtenido una respuesta adecuada por parte del profesorado de los Institutos de enseñanza secundaria ni del profesorado universitario. Y esto ocurría a pesar de que, desde 1845, se hubiese ido creando un número considerable de manuales escolares para la educación secundaria; pero la mayor parte de ellos adolecía de los dos defectos ya reseñados previamente, y de forma muy precisa, por Altamira: su escaso y anticuado nivel científico, por una parte, y su carácter farragoso y poco explicativo, que comportaba un enfoque básicamente memorístico de su aprendizaje, por el otro.

En los prólogos, que Rafael Ballester incluyó en la práctica totalidad de sus manuales escolares, estas deficiencias enunciadas por Altamira se hacen reiteradamente presentes, al mismo tiempo que los intentos de Ballester por encontrar una respuesta adecuada a tales carencias y defectos. Puede servirnos de ejemplo de esta situación, entre otros muchos posibles, el prólogo de Ballester a la segunda edición de su *Curso de Historia de España*:

La escasez de buenos manuales de Historia de España para la enseñanza secundaria me indujo, en 1917, a escribir el presente libro, que, acogido benévola y generosamente por mis compañeros de profesión, ha tenido más éxito del que podía esperar. Para corresponder a sus personales atenciones y con ánimo de ser útil a la juventud que desea iniciarse en el árido y complicado estudio de la historia nacional, poniendo a su alcance un instrumento de trabajo, sintético, claro y cómodo, no he querido limitarme con esta segunda edición a presentar simplemente una reimpresión de la primera, sino que en ella he introducido algunas reformas que no dudo han de aprovechar —así lo espero— a los principiantes.

Primeramente, y teniendo en cuenta los adelantos de la ciencia histórica, cuya complejidad y progreso incesante bien a las claras patentiza la publicación creciente de numerosas monografías, así en España como fuera de ella, he sometido el texto a una revisión integral a fin de expurgarlo, en lo que cabe, de inexactitudes. He procurado, además, huir de frases retóricas y tecnicismos de difícil comprensión, y escatimado, a sabiendas, fechas y nombres innecesarios, amén de episodios de segundo orden y detalles de mera curiosidad que, a fuerza de acumular hechos, eclipsan la Historia. Porque entiendo que el manual destinado a la enseñanza, más que libro «hecho para aprender de memoria», debe ser libro narrativo y explicativo de acontecimientos e instituciones, cuya lectura evoque en el alma del lector, y más si éste es un niño, la visión sintética, clara, del pasado, y le sugiera el afán de buscar en más amplias y complejas lecturas el conocimiento histórico, conocimiento que en vano se pretendería estereotipar en un solo libro, así lo escribiera un segundo Herodoto [...]

Por lo que respecta a la complejidad que ofrece el estudio de la historia de España, a causa de sus naturales y constantes relaciones con la de otros pueblos, he procurado solventarla (como hice en la edición primera) aclarando la narración o exposición de los acontecimientos mediante textos o fragmentos complementarios, enlazados al asunto del que se trate, habiendo reducido, en esta edición, el texto del libro a lo estrictamente indispensable para la comprensión o explicación de los hechos y ampliado, en cambio, el texto complementario, sin excluir de él, como es lógico en un manual destinado a la juventud, aquellas leyendas o anécdotas significativas, sin las cuales es inasequible a la imaginación infantil la hierática y severa musa de la Historia.

Una refundición completa he hecho de las ilustraciones, sustituyendo los dibujos por el fotograbado. No obstante, he persistido en el pensamiento de la primera edición, esto es, que la representación de los objetos, monumentos, retratos, etc., no fueran motivos decorativos, sino complemento gráfico, documental, del texto. Las reliquias que el tiempo ha respetado deben ponerse a la vista en toda su autenticidad, a fin de evitar erróneas interpretaciones, que no es legítimo suscitar a quien aspira de buena fe a adquirir «el conocimiento del pasado»³⁵.

Como se puede comprobar en esta larga cita, la actualización historiográfica es uno de los requisitos que Ballester intenta cumplir en cada uno de sus manuales e, incluso, en cada una de sus nuevas ediciones, que, desde esta perspectiva, son mucho más que simples reediciones de obras anteriores. El segundo requisito es el de lograr una exposición sintética y clara de la historia que, sin estereotipar sus contenidos, sea capaz de motivar al alumnado y de potenciar su interés, su afán, por el conocimiento histórico y por posteriores lecturas, que le puedan permitir una comprensión más compleja y profunda de la historia. La cita de Ballester nos

³⁵ BALLESTER, R.: *Curso de Historia de España*, Gerona, Talleres Gráficos Lux, 2.ª edición, 1921, pp. 8-9.

permite conocer también, aunque sea de manera muy somera, la forma en que este autor procede a la elaboración de sus manuales y la manera en que éstos están organizados. Cada libro está dividido en una serie de capítulos en los que, normalmente, se combinan textos escritos con letra normal y otros con letra más menuda, en los que el autor aporta información complementaria o realiza comentarios y valoraciones sobre los aspectos históricos anteriormente tratados de manera más expositiva e impersonal. De forma más esporádica, los manuales de Ballester reproducen documentos históricos coetáneos del periodo estudiado y también comentarios de historiadores posteriores que Ballester considera de especial relevancia. Ocasionalmente introduce algunas notas a pie de página, especialmente dedicadas a la definición de algún concepto histórico, que considera más difícil de comprender por parte del alumnado o que requiere de una explicación adicional que evite su comprensión de manera ahistórica, desviada o equivocada. En otras ocasiones estas aclaraciones respecto del significado de algunos términos historiográficos, aquellos considerados especialmente complejos, las realiza mediante la inclusión de un léxico en la parte final del manual, que se completa con un detallado elenco de todas las imágenes reproducidas en el mismo y un índice de los capítulos, con sus respectivos apartados y subapartados, en que se organiza el libro. Especial atención reciben las imágenes incluidas en estos manuales, atención totalmente inusual en los manuales escolares anteriores y aún muy escasa en los manuales de las dos primeras décadas del siglo XX. La mayoría de estas imágenes están esmeradamente identificadas, no sólo en su autoría, sino incluso en lo tocante a su proveniencia, ubicación actual (museos, otras colecciones públicas o privadas), características técnicas de la imagen seleccionada (fotografía, grabado, litografía, etcétera), así como del autor del cliché utilizado para su reproducción en el manual (ocasionalmente, en especial respecto de las imágenes relacionadas con la historia antigua de España, fotos realizadas por amigos y conocidos del propio Ballester)³⁶.

Algunas de las intenciones pretendidas por Ballester respecto de los manuales escolares eran compartidas por el también catedrático de Instituto Pedro Aguado Bleye, como puede comprobarse en su *Manual de Historia de España*, publicado en 1914. Ambos son considerados, de manera bastante generalizada, como los más acreditados autores de libros de texto de estos años³⁷. El prólogo de su primera edición nos muestra, de manera muy honesta, las dificultades que había

³⁶ Esta misma preocupación la refleja Ballester en sus manuales de geografía. Puede servir de ejemplo su advertencia en el prólogo de su *Geografía de España* (citamos según su segunda edición, la de 1918): «Los libros destinados a enseñar geografía publicanse abarrotados de estadísticas, de interminables nomenclátors, listas de pueblos importantes y cuadros sinópticos amazacotados de letra grande y chica; pero sin un solo mapa, ni bueno ni malo; sin el más elemental esquema o gráfico, sin grabados geográficos (que de tales no han de calificarse los monumentos históricos o arquitectónicos con que algunos ilustran los libros de geografía), expresivos, característicos y documentales. La fotografía geográfica está por hacer... inédita está la fisonomía de nuestro territorio, desconocidas nuestras montañas o nuestros ríos y, de una región a otra, ignoradas las condiciones geográficas o los diversos aspectos del terruño, en mucha parte inexplorado o por estudiar» (BALLESTER, R.: *Geografía de España*, Gerona, 1918, 2.ª edición, p. VIII).

³⁷ Así lo consideran, entre otros, dos muy buenos conocedores de estas cuestiones como son CUESTA, Raimundo: *Sociogénesis de una disciplina escolar...*, op. cit., pp. 264-266, y BOYD, Carolyn P.: *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000, pp. 141-143.

experimentado en su redacción y lo insatisfactorio, al menos en parte, del resultado obtenido:

Si es frecuente la aparición de manuales de Historia de España, no lo es tanto como exige la renovación constante de la ciencia histórica. Los mejores de los más modernos tienen, acaso contra la voluntad de sus propios autores, una extensión excesiva, debida a la indudable dificultad de la síntesis en materia histórica, dificultada contra la que también he luchado sin lograr vencerla. Tal extensión no deja de ser inconveniente grave en libros sencillos, que han de servir a la cultura general o a la enseñanza de jóvenes.

Al comenzar este ensayo, pensaba en un libro que redujese todo lo posible esa desventaja y que, al mismo tiempo, despertase en los alumnos, si para la enseñanza se utilizaba, el sentido crítico, acostumbrándolos, desde el principio, a ver en él no la expresión petrificada de la Historia, sino sencillamente un guía de su trabajo, cuya parte material alivia, pero guía sujeto a error y como todo libro de ciencia, mudable, porque la investigación incesante va descubriendo verdades muy diferentes de las que por tales pasaban o tenía yo al escribirlo.

Dejando al descubierto un sencillo y sobrio aparato científico, ya con las breves indicaciones de fuentes narrativas y diplomáticas, ya con la mención de nuestros investigadores más modernos, con cuyos nombres quiero familiarizar y encariñar a los escolares, busco el modo de que hagan labor activa, adiestrándose en trabajos sencillos, como verificación de citas, formación de cédulas bibliográficas y papeletas de apuntes, a la vez que adquieren la costumbre de ver y tocar, de examinar por dentro y por fuera el libro aducido como fuente, nuestras grandes colecciones de materiales históricos o los actuales trabajos de revista. Así, y con las visitas a museos y monumentos, con la formación del museo escolar y con la aplicación a la enseñanza de las representaciones gráficas, ya tan perfectas, el libro no será el fin sino el medio útil, pero siempre secundario³⁸.

No cabe ninguna duda de que tanto Aguado como Ballester conocían perfectamente, y también compartían, las ideas que Altamira había expuesto años atrás sobre los principios en los que debía basarse la renovación de la enseñanza de la historia en España. En ambos casos se da una indudable actualización de los conocimientos históricos expuestos en sus manuales y su relación con las investigaciones más recientes, como muestran reiteradamente sus referencias bibliográficas. El esfuerzo de síntesis y claridad presentes en cada uno de estos autores también es patente, aunque esté mucho más conseguido en los más fácilmente asequibles manuales de Ballester que en los más prolijos de Aguado que, con el tiempo (y éste es un dato muy significativo de la distinta calidad didáctica entre ambos autores), lograron mayor éxito y difusión en las universidades españolas que en los centros de enseñanza secundaria. En las primeras ediciones de los manuales de Aguado la carencia de imágenes contribuye también a incrementar una cierta sensación de apelmazamiento del texto en su conjunto. En las ediciones posteriores, ya en los años treinta, sus manuales, por el contrario, se llenaron de imágenes suficientemente catalogadas y ampliamente comentadas, aunque el conjunto del texto escrito continuó siendo excesivamente complejo y extenso³⁹.

³⁸ AGUADO BLEYE, Pedro: *Manual de Historia de España*, Bilbao, Imp. J. Gros, 1914, 2 vols.

³⁹ Así lo reflejaba una Orden de la *Gaceta de la República*, n.º 20 (20 de enero de 1938, p. 301) autorizando como libro de texto el *Curso de Historia* de Pedro Aguado Bleye «a pesar de su extensión y condiciones de exposición, que la hacen inadecuada para alumnos de bachillerato —condiciones que deben tener en cuenta los profesores para indicar lo esencial y hacer labor de resumen en clase—».

Dentro de la producción manualística de Ballester, que perduró durante toda su vida profesional, se pueden establecer tres fases relativamente diferenciadas.

La primera fase la constituiría el único manual escolar realizado por Ballester siendo profesor auxiliar en el Instituto Balear de Palma de Mallorca, en 1902. Son años en los que, como anotamos previamente, las investigaciones de Ballester se orientan fundamentalmente hacia la geografía y sus problemas epistemológicos y didácticos. Su título es el de *Geografía física, política y económica*, muy acorde con sus intentos por renovar la enseñanza de la geografía, especialmente en sus dimensiones topográfica y económica⁴⁰. Lo más sorprendente de este manual corresponde al hecho, nada habitual en estos años, de su escritura por un docente no catedrático. Este manual de Ballester logró su reconocimiento de texto útil para la enseñanza por el Consejo de Instrucción Pública⁴¹.

La segunda fase, aquella cuyos manuales le reportaron mayor éxito y reconocimiento público y profesional, se corresponde, en su momento inicial, con los primeros años de Ballester como catedrático, especialmente durante su estancia en el Instituto de Gerona. Son los años en que se publican las primeras ediciones de *Clio. Iniciación al estudio de la historia* (1913) y del *Curso de Historia de España* (1917), que se seguirán reeditando, incluso después del fallecimiento de su autor, hasta mediados de los años cuarenta. Durante estos años Ballester completó los manuales escolares requeridos por las asignaturas impartidas en el entonces plan vigente del Bachillerato de 1903: una *Geografía de España* (1916), unas *Nociones de geografía universal* (1923) y un atlas titulado *Geografía-Atlas* (1923), obras que también serían reeditadas en años posteriores, aunque con menor frecuencia que los dos manuales de historia previamente citados.

La tercera fase de la producción manualística de Ballester está directamente relacionada con el cambio de plan de estudios del bachillerato realizado en 1926, en plena dictadura del general Primo de Rivera, por el ministro Eduardo Callejo, que cambiaba la denominación y los contenidos de algunas de las asignaturas previamente existentes e introducía otras nuevas como las relacionadas, por una parte, con la geografía e historia de América y con la historia de la civilización española (y sus relaciones con la universal) y, por otra, con la geografía política y económica⁴². Este nuevo plan de bachillerato de 1926 recogía una de las demandas realizadas por Ballester y otros intelectuales ya desde principios de siglo, la referida a la división del bachillerato en un *bachillerato elemental*, de tres años de duración (que ampliase la formación escolar primaria y democratizase el acceso a una profesionalización de tipo medio, de cuadros intermedios, tan necesarios para el desarrollo económico del país, y que todo ello fuese posible con un menor coste y esfuerzo para las familias populares y de clase media), y un posterior *bachillerato universitario*, también de tres años, ya directamente enfocado a ulteriores estudios en las facultades universitarias. Pero, junto a la anterior medida, positivamente

⁴⁰ BALLESTER, R.: *Geografía física, política y económica*, Palma, Imprenta de F. Guasp, 1902, 232 pp. (una reedición posterior se realiza ya en Gerona, en 1912).

⁴¹ Real Orden, de 16 de julio de 1904, declarando varios libros de utilidad para la enseñanza: *Anuario legislativo de Instrucción Pública* (1904), Madrid, Sección de Estadística de la Instrucción Pública de la Subsecretaría del Ministerio, 1905, pp. 497-499.

⁴² «Real Decreto sobre reforma del bachillerato (25-8-1926)», en *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, año 1926, pp. 508-518.

aceptada por Ballester, el ministro Callejo inició, de forma concomitante con el desarrollo del plan de estudios, otra medida: la del manual único para cada asignatura de la enseñanza secundaria, que causaría muchos problemas a Ballester y que le llevaría, en último término, en 1929, a solicitar su excedencia voluntaria como catedrático, como protesta radical frente a los proyectos ministeriales, y a retirarse a Tarragona, donde aceptaría ser director, primero interino y después honorífico, del Museo Arqueológico de tal ciudad⁴³. En esta misma ciudad moriría en agosto de 1931.

Los manuales únicos y la disidencia de Rafael Ballester respecto de la política educativa de la Dictadura de Primo de Rivera

Dada la trascendencia que la decisión ministerial de 1926, y su desarrollo en los tres años posteriores, tuvo en la vida de Ballester, es conveniente que abordemos con el suficiente detenimiento la cuestión de los manuales únicos para la segunda enseñanza. Como ya hemos reseñado en páginas anteriores, el tema de los manuales escolares había sido un tema recurrente, básicamente en términos negativos, ya desde mediados del siglo XIX. Esta polémica había incrementado su presencia, tanto en los debates periodísticos como en los parlamentarios, en los años iniciales del siglo XX, acompañada por las apreciaciones, más profesionales, realizadas por los sectores dedicados a la enseñanza, tal como pudimos comprobar, entre otros posibles, en el caso de Rafael Altamira. El primer documento oficial del ministerio Callejo respecto de esta larga ofensiva para la implantación de los manuales únicos en el bachillerato se hace eco, aunque sea de forma muy sintética y también interesada, de esta situación:

Uno de los más importantes problemas de la enseñanza en los Centros oficiales ha sido el de los libros de texto, ya desde la Ley de 9 de septiembre de 1857, en que su ilustre autor, D. Claudio Moyano, revelaba interés y preocupación por las obras didácticas, hasta los tiempos actuales, en que el clamor de la opinión demanda una reforma radical en la situación presente [...]

Preciso y doloroso es reconocer, hecha la debida y honrosa excepción de cuantos la merezcan, que en general tales libros o pecan de sobradamente extensos, o de harto oscuros, o de excesivamente costosos, cual si se hubieran escrito más para lucir los vastos conocimientos de su autor que para comunicarlos a los discípulos, en el grado y medida adecuados a la inteligencia de los que han de estudiarlos [...]

Ante estos males, que han producido tan numerosas quejas, es obligada la intervención del Poder público y no para suprimir los libros de texto, sino para mejorarlos en forma que respondan a lo que deben ser [...]

Lo que sí cabe hacer, y a ello tiende el presente decreto, es mejorar su contenido doctrinal, ponerlo al alcance intelectual de los que han de manejarlos, abaratar su

⁴³ En su correspondencia con Carles Rahola, Ballester es muy explícito respecto de su excedencia a la cátedra: «Ja sabia que el septembre pasta vaig demanar l'excedència de la càtedra. Causes? L'allunyament de las noyas, de Catalunya, de casa meva y... el pla d'enseñanza Callejo. ¡Quins anys més vergonyosos! ... M'agradaria que fes constar Rahola estava preparando una breve biografía de Ballester para su publicación en la Enciclopedia Universal ilustrada de la editorial Espasa-Calpe. Tal reseña apareció en el Apéndice tomo I, publicado en 1930, en la p. 1234 que vaig demanar l'excedència com única protesta posible contra el plan Callejo» (carta del 15 de marzo de 1930).

coste, aliviando de esta carga a la clase media y dando satisfacción a tantas y tan repetidas protestas sobre el actual estado de la cuestión, sobre todo en el Bachillerato.

Para ello se elegirán por concurso textos modelos [...] (y) se repetirán los concursos cada cinco años, para que puedan reflejarse en las nuevas obras los últimos adelantos en todas las disciplinas [...]

En la parte dispositiva de este decreto se concretaban las medidas que dirigirían este proceso de implantación de los manuales únicos en los centros de enseñanza secundaria:

Artículo 1.º: Todas las asignaturas que se cursen en los Institutos de segunda enseñanza y se hallen comprendidas en los planes de estudio de los Bachilleratos elemental y universitario se estudiarán por los libros que hayan sido declarados de texto.

Art. 2.º: No podrán exigirse para la enseñanza de dichas asignaturas y en los referidos Centros otras obras que las que hayan sido declaradas de texto oficialmente. Sin que puedan tampoco exigirse apuntes, gráficos, hojas de trabajos prácticos ni ninguna otra obra de carácter complementario.

Art. 3.º: Obtendrán la declaración de obras de texto las que resulten elegidas y premiadas por las Comisiones calificadoras en los concursos de obras didácticas que se verificarán con sujeción a lo dispuesto en los siguientes artículos.

Art. 4.º: Se abre un concurso de obras de texto para los Institutos de Segunda enseñanza, que comprenderá las siguientes materias (se enumera el conjunto de las mismas).

Art. 5.º: Sólo podrán concurrir al concurso los Catedráticos numerarios de Institutos que sean autores, único o en colaboración con otras personas, de las obras presentadas.

Art. 6.º: Podrán presentarse tanto obras inéditas como las ya publicadas [...]

Art. 15: Las obras premiadas pasarán a ser propiedad del Estado (...) (y, art. 16: [...] se editarán por cuenta del Estado, mediante concurso entre Casas editoriales, y se venderán a precio de coste...).

Art. 19: Los textos modelos, premiados y editados conforme a este Decreto, se implantarán con carácter obligatorio desde el 1.º de octubre de 1927 [...]44.

El desarrollo de este decreto y su puesta en vigor fueron muy complejos y nunca se llegó a su pleno cumplimiento, a pesar del amplio dispositivo legal que le acompañó. La primera convocatoria de estos concursos sólo aceptó un manual (de física y química) y declaró desiertas las restantes asignaturas del bachillerato⁴⁵. En los posteriores concursos tampoco hubo grandes avances, pues las Comisiones dictaminadoras no apreciaban suficientes méritos en las obras presentadas «a pesar de haber sido varias las obras presentadas para cada una de las asignaturas [...] (pues) la mayoría de dichas obras o tienen excesiva e inadecuada extensión o no se ajustan a los cuestionarios oficiales o no reúnen las condiciones didácticas

⁴⁴ «Real decreto, de 23 de agosto de 1926, convocando un concurso de libros de texto para los Institutos de Segunda enseñanza», *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* de 4 de septiembre de 1926 (suplemento al n.º 71, pp. 311-313).

⁴⁵ *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* de 6 de enero de 1928, n.º 2, p. 21.

necesarias para el grado de enseñanza al que se destinan»⁴⁶. Por lo que se refiere a los manuales de geografía e historia del bachillerato, a finales de 1929 sólo se había logrado establecer como *manuales modelos*, según la nomenclatura oficial, o *manuales únicos*, según la forma más común de denominarlos, los de las asignaturas de *Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal*⁴⁷, el de *Nociones generales de historia universal*⁴⁸ y el de *Nociones de historia de América*⁴⁹. Cuando la Dictadura de Primo de Rivera finalizó, a principios de 1930, aún no habían sido elegidos los manuales para las asignaturas de geografía universal y de geografía de España, ni tampoco los de geografía política y económica, ni, sobre todo, el que parecía más comprometido de todos, el de historia de España. Todo ello ocurría al mismo tiempo que, desde la *Gaceta de Madrid*, se seguían recordando las sanciones a las que se exponían aquellos que no cumplieran con la legislación establecida al respecto⁵⁰.

Todo el dispositivo legislativo relacionado con la implantación de los manuales únicos llevado a cabo por la Dictadura de Primo de Rivera fue derogado, en agosto de 1931, por el primer Gobierno republicano en una de sus primeras normativas sobre la enseñanza secundaria⁵¹. Poco después, el propio Gobierno republicano, en un decreto firmado por el ministro Marcelino Domingo, reconocería la gravedad del problema de los manuales escolares y la dificultad de encontrar una solución adecuada, que dejaba para más adelante⁵².

Durante los primeros años republicanos se impulsó la creación de nuevos manuales escolares, especialmente para la enseñanza primaria, así como la traducción de obras extranjeras de acreditada categoría científica, didáctica y literaria. Se siguió manteniendo un control ministerial sobre los manuales escolares, pero ampliando la libertad de elección entre aquellos libros de texto seleccionados oficialmente en razón de su calidad y adecuación a los distintos grados de enseñanza. Las autoridades ministeriales republicanas insistieron en la nueva perspectiva desde la que se pretendía realizar este control administrativo sobre los manuales escolares: «Con objeto de desterrar toda posible idea de monopolio o de texto único, para cada materia se señalarán, como mínimo, una docena de obras, de entre las cuales puedan adoptar los Maestros en sus Escuelas las que estimen convenientes»⁵³.

⁴⁶ «Real orden resolviendo un concurso de libros de texto para institutos de segunda enseñanza», *Gaceta de Madrid* de 1 de septiembre de 1928, n.º 245, pp. 1253-1254.

⁴⁷ YELA UTRILLA, Juan F.: *Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Edición Oficial, Libros de texto para los Institutos Nacionales de Segunda enseñanza, Bachillerato universitario, 1928, 534 pp.

⁴⁸ PELLEGERO SOTERAS, Cristóbal: *Nociones generales de historia universal*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Edición Oficial, Libros de texto para los Institutos Nacionales de Segunda enseñanza, Bachillerato elemental, 1929, 315 pp.

⁴⁹ JAÉN MORENTE, Antonio: *Nociones de historia de América*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Edición Oficial, Libros de texto para los Institutos Nacionales de Segunda enseñanza, Bachillerato elemental, 1929, 468 pp.

⁵⁰ «Real orden, de 7 de octubre de 1929, actualizando la Real orden de 29 de septiembre de 1929», *Gaceta de Madrid*, de 8 de octubre de 1929, n.º 281, pp. 163-164.

⁵¹ *Gaceta de Madrid*, de 23 de agosto de 1931, n.º 252, p. 1734-1735.

⁵² *Gaceta de Madrid*, de 9 de septiembre de 1931, n.º 235, p. 1415.

⁵³ «Orden estableciendo las bases para la selección de los libros de estudio y de lectura en las Escuelas públicas», *Gaceta de Madrid*, de 8 de junio de 1932, n.º 160, p. 1759.

La idea de los manuales únicos apareció por primera vez, como acabamos de comprobar, durante la Dictadura de Primo de Rivera, pero no fue la única, ya que, unos años después, entre 1938 y 1939, la Junta Técnica del Estado del sublevado bando franquista encargó al recién creado Instituto de España (institución generada a imagen del famoso *Collège de France* y destinada a difundir una imagen positiva de los sublevados) la redacción de los manuales escolares para la enseñanza primaria «que serán impuestos por el Estado con carácter obligatorio, así para la enseñanza pública como para la privada»⁵⁴. Aunque los manuales del Instituto de España se fueron editando en 1938 y 1939⁵⁵, una serie de protestas de las casas editoriales (para las que la implantación de los manuales únicos y su publicación por el Instituto de España les suponía su ruina económica) y de la propia jerarquía católica (que se sintió amenazada por el excesivo control que tal medida suponía sobre el conjunto de la enseñanza primaria y sobre la supervivencia de las propias editoriales vinculadas a las órdenes religiosas) impidieron que tales textos escolares se convirtieran en manuales únicos, aceptándose la existencia y concurrencia de otros libros de texto impulsados por la iniciativa privada⁵⁶.

¿Cuál fue la actitud de Rafael Ballester ante la política de manuales únicos intentada, aunque parcialmente fracasada, por la dictadura de Primo de Rivera? Tal como hemos narrado previamente, sólo una parte de los manuales de las asignaturas de geografía e historia del plan de bachillerato de 1926, tres exactamente, fueron aprobados como libros de texto únicos por las comisiones calificadoras. Las restantes cuatro asignaturas de geografía e historia no lo lograron, lo que dejó un cierto margen de maniobra a los autores de los manuales, entre ellos Ballester, al menos de manera provisional. De hecho, Ballester, y también otros autores, siguieron publicando sus textos escolares durante los años finales de la Dictadura de Primo de Rivera. La oposición de Ballester a la política seguida por el ministro Callejo fue muy clara: por una parte, en todos los manuales escolares de Ballester publicados durante tales años, tanto en las reediciones de textos creados anteriormente como en los de nueva redacción, se hace constar explícitamente en su contraportada, y recalándolo con letras en negrilla, que «ninguna de estas

⁵⁴ *Boletín Oficial del Estado*, 15 de abril de 1938.

⁵⁵ Por lo que se refiere a los manuales de historia, el Instituto de España editó dos pequeños volúmenes en 1939: *Manual de Historia de España. Primer Grado*, Santander, Instituto de España, 78 pp. y *Manual de Historia de España. Segundo Grado*, Santander, Instituto de España, 288 pp. Sus autores eran, respectivamente, Mercedes Gaibrois, esposa del historiador Manuel Ballesteros, y José María Pemán, aunque sus nombres no constan en las ediciones del Instituto de España. Una vez rechazada la implantación de los manuales únicos, ambos autores publicaron sus textos, con escasísimas variaciones, en otras editoriales constando ya como autores particulares de los mismos: GAIBROIS DE BALLESTEROS, Mercedes: *Breve historia de España*, Madrid, ediciones Historia, 1940, 107 pp. y PEMÁN, José María: *La historia de España contada con sencillez*, Cádiz-Madrid, Escelicer, 1939, 2 vols., 251 + 222 pp. La obra de Pemán continuó reeditándose durante la dictadura franquista hasta finales de los años sesenta: en 1964, además, el Ministerio de Educación Nacional adquirió 2345 ejemplares para repartirlos gratuitamente entre las bibliotecas escolares existentes («Orden del 12 de noviembre de 1964», *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* del 23 de noviembre de 1964).

⁵⁶ Esta cuestión del fracasado intento de imponer manuales escolares únicos durante los años de la Guerra Civil ha sido detalladamente estudiada por DIEGO PÉREZ, Carmen: «El Instituto de España: su labor en pro de los textos únicos de enseñanza primaria», en TIANA, Alejandro: *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000, pp. 327-340.

obras ha sido presentada al concurso abierto por el Ministerio de Instrucción Pública para la implantación del texto único». Por la otra, ya en 1929, y ante la persistencia de la política educativa de la Dictadura, a pesar del ya constatado fracaso parcial de la misma, Ballester optó, como ya vimos, por pedir la excedencia voluntaria de su cargo como catedrático del Instituto de Valladolid. Era su forma de protesta más radical ante la situación creada.

Ballester publicó nuevos manuales escolares durante estos años, entre 1926 y 1928, atendiendo a las nuevas asignaturas y a los nuevos programas de bachillerato implantados por la dictadura. En 1927 hizo público su manual de *Geografía política y económica*⁵⁷, así como el de *Historia universal*⁵⁸, el de *Geografía e historia de América*⁵⁹ y una primera versión de la *Historia de la civilización española* (en esta ocasión, caso totalmente excepcional en la manualística escolar de nuestro autor, con la colaboración de su colega en el Instituto de Valladolid, José Cordero)⁶⁰ que vería su versión definitiva, ya con Ballester como autor único, en 1928⁶¹. De estos últimos manuales aparecidos durante los años de la Dictadura del general Primo de Rivera, Ballester se sentía menos satisfecho que de los publicados anteriormente ya que consideraba que aquéllos habían sido «redactados únicamente por las conveniencias absurdas del bachillerato actual»⁶².

Epílogo

Sabemos muy poco de los últimos meses de la vida de Rafael Ballester. Estaba tranquilamente instalado, junto a su esposa, en Tarragona, donde también vivía su hija mayor, Magdalena, casada con el doctor catedrático, y ya por entonces reconocido autor de manuales escolares de Ciencias Naturales, Salustiano Alvarado. Su segunda hija, Rosa, residía en la cercana ciudad de Valencia y su hijo Rafael realizaba sus estudios secundarios con provecho (y los continuaría en la Universidad de Barcelona, de la que posteriormente llegaría a ser profesor adjunto). De sus dos hijas tenía ya entonces cuatro nietos y, según hace constar en su correspondencia con Carles Rahola, disponía del tiempo suficiente para poder atender sus deseos de finalizar sus trabajos de bibliografía histórica, además de atender la dirección honorífica del Museo Arqueológico de Tarragona. En una de sus últimas cartas, de marzo de 1930, se muestra pesimista respecto de la situación política y educativa española. Cabe suponer que el triunfo republicano de abril de 1931, cuatro meses antes de su fallecimiento, le animase y alegrase por cuanto suponía

⁵⁷ BALLESTER, Rafael: *Geografía política y económica*, Barcelona, Talleres Gráficos de la Sociedad General de Publicaciones, 1927, 214 pp.

⁵⁸ BALLESTER, Rafael: *Nociones de historia universal*, Barcelona, Talleres Gráficos de la Sociedad General de Publicaciones, 1927, 206 pp.

⁵⁹ BALLESTER, Rafael: *Apuntes de geografía e historia de América*, Barcelona, Talleres Gráficos de la Sociedad General de Publicaciones, 1927, 214 pp.

⁶⁰ BALLESTER, Rafael: *Apuntes de historia de la civilización española en sus relaciones con la universal*, Valladolid, Imprenta de O. Lozano, 1927 (en colaboración con José Cordero).

⁶¹ BALLESTER, Rafael: *Resumen de la historia de la civilización española en sus relaciones con la universal*, Barcelona, Talleres Gráficos de la Sociedad General de Publicaciones, 1928, 235 pp.

⁶² Carta de Ballester a Carles Rahola (15-3-30): véase CLARÁ, J.: «Epistolari de Rafael Ballester amb Carles Rahola»..., *op. cit.*, p. 73.

de consecución de los que habían sido, durante muchos años, sus ideales tanto republicanos como de innovación educativa⁶³. Lamentablemente tuvo muy escaso tiempo para poder disfrutar de aquellos cambios que fueron, al menos en sus años iniciales, tan esperanzadores e ilusionantes.

También es cierto que se evitó lo que unos pocos años después ocurrió con el triunfo del franquismo y la vuelta de todo aquello contra lo que Ballester había luchado durante su vida y que significaba una situación inconmensurablemente más dañina y destructiva que la que ya tanto le disgustó con motivo de la *dictablanda* de Primo de Rivera. Con el franquismo se iniciaba una largísima dictadura, especialmente cruel y brutal, y una durísima persecución de todo lo que había significado la Institución Libre de Enseñanza: una ruptura radical con todos los proyectos reformistas del primer tercio del siglo XX y con un intento de eliminación, también física, de todas las personas que, como Ballester, habían encarnado los ideales de libertad, cultura, democracia y profesionalización. La dictadura del general Franco puso punto final, entre otros muchos aspectos, a todo el proceso de modernización de la enseñanza de la historia que, con tanto esfuerzo, ilusión y profesionalidad, se había ido forjando a lo largo del primer tercio del siglo XX⁶⁴. Se tardaría mucho tiempo en recuperar todo lo que se perdió durante los tiempos oscuros y dolorosos de la dictadura franquista.

⁶³ Datos extraídos de la correspondencia ya citada previamente entre Ballester y Rahola en CLARA, J.: «Epistolari de Rafael Ballester amb Carles Rahola», *Randa*, 48 (2002), pp. 72-73.

⁶⁴ Aún sigue siendo de interés, para conocer las características básicas de la enseñanza de la historia durante el franquismo inicial, consultar la obra de VALLS MONTÉS, Rafael: *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*, Valencia, Universidad de Valencia, 1984. Para conocer el ataque visceral y la rotunda oposición del franquismo a toda la obra de la Institución Libre de Enseñanza sigue siendo imprescindible la consulta de la obra colectiva de distinguidos franquistas: *Una poderosa fuerza secreta: la Institución Libre de Enseñanza*, San Sebastián, Editorial Española, 1940.