

Una educación memorable. Identidades y recuerdos en torno al Instituto Ramiro de Maeztu durante el franquismo y la transición

Joaquín Martínez Falcó

Máster en Historia Contemporánea



MÁSTERES
DE LA UAM
2017 - 2018

Facultad de Filosofía y Letras

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA



**UNA EDUCACIÓN MEMORABLE. IDENTIDADES Y
RECUERDOS EN TORNO AL INSTITUTO RAMIRO DE
MAEZTU DURANTE EL FRANQUISMO Y LA
TRANSICIÓN.**

JOAQUÍN MARTÍNEZ FALCÓ

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

DIRECTOR: JESÚS IZQUIERDO MARTÍN

MÁSTER INTERUNIVERSITARIO EN HISTORIA
CONTEMPORÁNEA

SEPTIEMBRE DE 2018

*(...) Y en la aborrecida escuela,
raudas moscas divertidas,
perseguidas,
por amor de lo que vuela,*

*-que todo es volar-, sonoras
rebotando en los cristales
en los días otoñales...
Moscas de todas las horas,*

*de infancia y adolescencia,
de mi juventud dorada;
de esa segunda inocencia,
que da en no creer en nada (...)*

Antonio Machado
“Las Moscas”

ÍNDICE

1.	Introducción	5
2.	Estado de la cuestión	11
2.1.	La nación española y sus procesos de nacionalización	11
2.2.	La identidad nacional durante el franquismo	16
2.3.	El franquismo desde los estudios sobre memoria y a partir de la historia oral	20
2.4.	La historia del Ramiro de Maeztu	26
2.5.	Propuesta de trabajo y nuevas posibilidades	31
3.	Análisis de fuentes y metodología.....	34
3.1.	Fuentes arquitectónicas y espaciales.....	34
3.2.	Documentación institucional del instituto Ramiro de Maeztu	35
3.3.	Las fuentes orales.....	36
3.4.	Prensa, revistas y planos de época	37
3.5.	Proyecto de tesis doctoral	38
4.	Aproximación analítica	39
4.1.	La resignificación del espacio.....	39
4.1.1.	El nacimiento de un espacio heterotópico: los Altos del Hipódromo	40
4.1.2.	Los Altos del Hipódromo y la “ciudad imperial” franquista	50
4.1.3.	La construcción del instituto Ramiro de Maeztu	52
4.1.4.	Conclusiones	60
4.2.	La resignificación institucional o lucha por capitalizar el instituto	62
4.2.1.	La red de solidaridades y clientelas del instituto Ramiro de Maeztu.....	64
4.2.2.	Más allá de “los hombres del Ramiro”: Los contenidos educativos y la exclusividad masculina del instituto Ramiro de Maeztu	73
4.2.3.	La creación del club de baloncesto Estudiantes	76
4.3.	Testimonios orales. Primera parte.....	81
4.3.1.	Una época irreplicable: el instituto Ramiro de Maeztu en la década de los sesenta	82
4.3.2.	Conclusiones	93
4.4.	Testimonios orales. Segunda parte.....	94
4.4.1.	Demencia, Demencia, la madre de la ciencia: el instituto Ramiro de Maeztu en la década de los 70 y principios de los 80	96
5.	Conclusiones	105
6.	Bibliografía.....	107
7.	Anexos.....	123

1. Introducción

“La mejor decisión de nuestros padres”

En estos términos se expresaba Vicente Ramos sobre su paso por el instituto Ramiro de Maeztu. Vicente recibió toda su educación en este centro, la primaria o preparatoria, la secundaria y la preuniversitaria, doce años de su vida en total que terminaron en 1964, año de su promoción. Vicente habla del instituto con un sentimiento de gratitud: allí se crió en “un entorno moral y de valores éticos que me ha venido muy bien en la vida”. Según relata, este sentimiento de gratitud es compartido por casi todos sus antiguos compañeros de promoción y las malas experiencias se podrían contar con los dedos de las manos.

Al mismo tiempo que cumplía con las obligaciones académicas, Vicente Ramos ingresó en el club de baloncesto del instituto, el Estudiantes. Con el tiempo, el deporte se acabó convirtiendo en su dedicación profesional llegando a ser jugador del club de baloncesto Real Madrid. Fue en este club donde Vicente se consagró en el panorama del baloncesto nacional y europeo, llegando a cosechar un palmarés de títulos envidiable y dos participaciones olímpicas, en México 68 y Múnich 72. A los 31 años de edad y tras 14 años en activo como jugador profesional, Vicente se retiró del baloncesto español para dedicarse a la química siguiendo la carrera universitaria que acababa de terminar.

Se podría pensar que la gratitud de Vicente con su instituto se debe a estos hechos, pues el Estudiantes fue el club donde pudo dar el salto hacia el deporte de élite. Sin embargo, otros son los motivos que ayudan a perfilar este sentimiento¹. Para Vicente, el Ramiro de Maeztu representaba el espíritu de la excelencia educativa. Una educación puntera destinada a formar hombres de provecho cuya base era el esfuerzo y la capacidad de sacrificio para estudiar y avanzar hacia una formación universitaria superior. Esta educación no excluía a nadie, pues según Vicente, en el Ramiro de Maeztu se hallaba todo el espectro de la sociedad española. Por tanto, el instituto era una ventana de oportunidad para el progreso o, si se quiere, un ascensor social que funcionaba a base de esfuerzo y disciplina. El Ramiro de Maeztu era un centro elitista, pero de un elitismo meritocrático que te situaba donde merecías de acuerdo con tus aptitudes y tu trabajo.

¹ Todas las referencias sobre el testimonio de Vicente Ramos están extraídas a partir de una entrevista realizada en las aulas del I.E.S Ramiro de Maeztu (Madrid) el 18 de junio de 2018.

Al ser interpelado sobre la posibilidad de que esta excelencia educativa fuera producto del espíritu del Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza, aquellas instituciones educativas anteriores a la Guerra Civil y en cuyos locales se había instalado el instituto Ramiro de Maeztu, Vicente no vacila en responder “aquí se quería hacer un Instituto-Escuela en tiempos de Franco, lo mismo pero con otros valores”. Esta sería la seña de identidad del Ramiro de Maeztu que vendría ratificada como herencia de la institución que le precede, el Instituto-Escuela.

Desde el año 2012 Vicente hace de su recuerdo del Ramiro de Maeztu un tema compartido con el resto de compañeros de su promoción a través de un blog donde aparecen orlas, fotografías, artículos y conmemoraciones sobre el centro. El tono de las publicaciones del blog está dominado por la nostalgia y la exaltación de aquel pasado, como así lo expresa la cita que encabeza las memorias de la promoción de Vicente Ramos publicadas en dicho blog: “El Ramiro fue el lugar donde forjamos nuestro futuro en una época que es irreplicable”².

Este testimonio es un solo ejemplo de la memoria construida sobre el recuerdo de este centro educativo y en torno a esta evocación del pasado cabe preguntarse una serie de cuestiones: ¿Cuál es el material sobre el que se construye esta memoria?, ¿Este tono discursivo es el único que se instituye sobre el recuerdo del instituto Ramiro de Maeztu? Y en líneas más generales ¿qué continuidades puede haber entre la sociedad actual y esta memoria que evoca un pasado como el franquista que puede resultar extraño y lejano a nuestros días?

La fundación del instituto Ramiro de Maeztu se remonta a 1939. Tres días después de finalizada la guerra civil se promulgó una orden ministerial que acotaba los institutos de enseñanza secundaria de Madrid a sólo seis. Uno de ellos era el Ramiro de Maeztu que había de situarse sobre los restos del Instituto Escuela. Dos años más tarde se promulgó un decreto que desarrollaba esta orden ministerial, y allí quedaron definidas en adelante las características del nuevo instituto que venía a ser dependiente del recién creado Consejo Superior de Investigaciones Científicas y caracterizado como un centro experimental.

² El contenido de estas memoria conjuntas se encuentra en el blog de Vicente Ramos. Disponible en: <http://ramiro53-64.blogspot.com/p/nuestras-memorias-del-ramiro-promocion.html> [Consultado: 08/07/2018].

Como ya se ha avanzado, el instituto se emplazó sobre los restos del Instituto Escuela, una institución educativa fundada en 1918 bajo el amparo de la Junta de Ampliación de Estudios y la Institución Libre de Enseñanza. La JAE situó sus instalaciones en los terrenos conocidos como los Altos del Hipódromo o Cerro de los vientos y posteriormente bautizados como Colina de los Chopos por el poeta Juan Ramón Jiménez, estrecho colaborador de la JAE. Como su mismo nombre indica se trataba de una elevación del terreno ubicada en la segunda zona del ensanche del Paseo de la Castellana en Madrid, por entonces un lugar poco urbanizado y periférico al casco antiguo de la ciudad, aún impregnado de un aire semirural y con vistas a las estribaciones de la sierra madrileña de Guadarrama que tanto apreciaban Fernando Giner de los Ríos, fundador de la ILE, y sus seguidores. Precisamente este emplazamiento era conocido como Altos del Hipódromo porque desde él se divisaba el antiguo hipódromo situado en los terrenos que actualmente ocupan los Nuevos Ministerios. La entrada del instituto se situaba en la calle Serrano y su trazado era completado por la calle Jorge Manrique y la calle Vitruvio. Así pues, el Ramiro de Maeztu se situaba en un entorno privilegiado que lindaba entre el extrarradio y el crecimiento moderno de la urbe madrileña a través de una de sus arterias principales, el Paseo de la Castellana.

Este breve repaso de la creación del instituto y su ubicación espacial como mínimo remite a una serie de especificidades que justifican la elección de este caso de estudio para el desarrollo de nuestro trabajo. La primera de ellas es la propia creación del centro sobre los restos del Instituto Escuela, una reconstrucción que trajo consigo la problemática incorporación del legado de una institución que en principio no tiene nada que ver con las coordenadas ideológicas que quiere implantar el Nuevo Estado franquista sobre la educación. Esta peligrosa disyuntiva es un elemento importante que ayuda a comprender hasta qué punto existe una herencia liberal y, en este caso específico, *institucionista* sobre la configuración ideológica del franquismo.

El Ramiro de Maeztu, además, se instituye como un centro piloto y experimental de las mejoras que habían de exportarse hacia el resto de centros educativos españoles; no en vano, pese a ser un centro de titularidad pública, estuvo bajo la tutela del CSIC y vinculado al instituto de pedagogía San José de Calasanz como órgano encargado de realizar las tareas de experimentación educativa. Por todas estas características, el

Ramiro de Maeztu quedó fijado como uno de los centros educativos emblemáticos del franquismo.

Sin embargo, este proyecto de excelencia educativa no fue monolítico y estuvo sujeto a modificaciones a lo largo de la dictadura; por ello, el marco cronológico de este trabajo comprende la dictadura franquista desde su llegada al poder hasta la muerte del dictador y la transición a la democracia, con el fin de rastrear las discontinuidades y variaciones de este proyecto en función de las diversas generaciones que pasaron por el centro. El testimonio de Vicente coincide con la eclosión del desarrollismo franquista, una generación que entró al mundo laboral en un momento de tremenda expansión económica de la que se beneficiaron las clases medias particularmente, frente a la incorporación desigual del proletariado a este impulso modernizador.

La muerte del dictador y la transición a la democracia pusieron de relieve la crisis del relato modernizador franquista en un contexto general de ruptura de los metarrelatos modernos. La operatividad del recuerdo de Vicente Ramos con este contexto es nula, y el recuerdo y la evocación del pasado de la generación que fue educada durante este contexto se construye de una manera totalmente distinta. El baloncesto fue un elemento que continuó movilizándolo al alumnado del instituto a través del Estudiantes, pero esta vez el recuerdo no gira en torno a las posibilidades de triunfar en el baloncesto de élite como un signo de promoción social, sino en la sociabilidad contracultural generada en la Demencia, la hinchada del Estudiantes, un estallido de espíritu irónico y ácrata contra el orden y la disciplina promovidas por el instituto.

Aun así, el objetivo de este trabajo no es elaborar un estudio sobre el instituto Ramiro de Maeztu, sino que tomando a éste como caso de estudio pretende abordar las identidades nacionales y subjetivas surgidas a través de la educación franquista y la memoria heredada de este proceso a partir de la evocación y el recuerdo. Es decir, qué elementos configuraron el proceso de reproducción de los valores franquistas en la escuela y qué efectos tuvo este proceso en la subjetividad de los antiguos alumnos del instituto a la hora de recordar su paso por el centro, y construir sus propias identidades. La educación en este estudio toma un papel fundamental como agente de sociabilización que se instituye para la reproducción social y cultural de la clase dominante, un proceso que deja su huella en la construcción de identidad individual y social del alumnado.

Este estudio se inscribe dentro de un debate historiográfico que gira en torno a los procesos de construcción de la identidad nacional española y sus mecanismos de sociabilización. Aquí se formula la propuesta de un proyecto de investigación de mayor calado que profundiza en los aspectos abordados en este trabajo y amplía el rango de estudio hacia otros centros educativos. Para abordar este estudio ha sido necesario recurrir a fuentes de distinta naturaleza y orden cuya utilidad será desarrollada exhaustivamente en su apartado específico aunque aquí se apunten de manera superficial. Las principales son la información de los planos de obras y construcción del instituto hallados en el Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid y el Archivo General de la Administración así como todo el flujo administrativo generado por el instituto desde su inauguración en el Archivo Documental Histórico del Instituto Ramiro de Maeztu. Esta información será complementada con seis entrevistas orales a antiguos alumnos del centro donde se abordará la cuestión del recuerdo y la evocación del instituto. Estas fuentes han sido complementadas, según ha sido preciso, por otras como la prensa de la época, revistas sobre educación y planos y fotografías sobre el área espacial donde se halla el centro.

El trabajo se dividirá en dos grandes partes que agrupan las distintas perspectivas desde las que se quiere abordar la investigación. La primera parte está consagrada a retratar los elementos que ayudan a configurar el discurso ideológico franquista a través del instituto Ramiro de Maeztu. El primero de ellos es la resignificación espacial de los Altos del Hipódromo, un análisis que informa sobre la figuración espacial de los contenidos ideológicos de los grupos políticos que formaban el Movimiento Nacional y la mezcla que se establecía entre estas ideas y el urbanismo liberal precedente. En segunda instancia se analiza la configuración institucional del instituto y los perfiles que alimentaron la plantilla directiva y de profesorado, un elemento central para entender hasta qué punto la morfología institucional del centro formaba parte de una lógica de poder sobre los contenidos educativos que allí se pretendían impartir. En ambos puntos se analiza la incorporación del legado educativo institucionista, como un mecanismo legitimador de la excelencia del centro y como elemento representante de la ambigüedad que mostró el franquismo a la hora de sincretizar el legado cultural anterior a su imposición en el poder para garantizar su supervivencia y el beneplácito internacional una vez terminada la Segunda Guerra Mundial.

La segunda parte del trabajo está dedicada a los efectos de estas políticas sobre las subjetividades de antiguos alumnos del centro. A partir de una muestra de seis entrevistas a antiguos alumnos en promociones que van desde mediados de los sesenta hasta principios de los ochenta se analiza cómo estos testimonios elaboran el recuerdo de su paso por el centro, y hasta qué punto la repetición de los discursos recibidos en el instituto ha configurado una memoria a través de la cual construir su propia identidad subjetiva y la identidad social y nacional de la realidad que les rodea.

El acercamiento a las prácticas materiales educativas y a los discursos sociales que circulaban en el instituto Ramiro de Maeztu supone una reducción de la escala histórica a la hora de efectuar nuestro análisis, es decir, trabajar desde una perspectiva microhistórica que sea capaz de extrapolar una serie de conclusiones sobre un instituto hacia un contexto educativo más general. Por lo mismo, esta perspectiva otorga la posibilidad de ser testigo de acciones y significados que de otra manera se quedarían fuera del análisis histórico, así como rescatar memorias que no están sujetas a un marco discursivo hegemónico y que, precisamente por ello, corren el peligro de caer en el olvido.

Con ello, este trabajo pretende contribuir a un debate historiográfico más amplio como es la creación de una identidad nacional durante el franquismo, su difusión y asimilación a través de las instituciones educativas mediante mecanismos banales que no comprenden la intervención estatal directa y la persistencia de esta identidad en forma de memoria individual y colectiva, así como las variaciones que este proceso pudo tener a lo largo del régimen dictatorial en función de las evoluciones y rupturas generacionales que se hallan en el instituto.

2. Estado de la cuestión

Para el abordaje del caso de estudio anunciado más arriba es necesario tener en cuenta toda una serie de lecturas y de abordajes teóricos. Dominar el tejido historiográfico significa precisar cuáles son los precedentes sobre los que se asienta la investigación y, de esta manera, establecer un diálogo provechoso entre ambas partes. Por otra parte, la lectura exhaustiva de todo este material advierte sobre los vacíos de un determinado tema, las controversias que se pueden generar a la hora de interpretar un mismo proceso o las insuficiencias metodológicas y teóricas en los planteamientos por los que se apuestan en la investigación. La identidad nacional, su fortaleza o debilidad, así como su difusión a través de mecanismos banales o institucionales, han constituido uno de los focos de interés prioritarios de la reciente historiografía en nuestro país y en el extranjero. A partir de estos planteamientos, en este trabajo se analizan las posibilidades de los estudios sobre memoria y su influencia en la configuración de las identidades individuales y nacionales. De igual modo, se exploran las posibilidades de la historia oral como herramienta para el análisis de subjetividades y sus discursos. Este esquema se completa con un breve repaso por las obras que han retratado la historia del instituto Ramiro de Maeztu y las características que predominan en su discurso historiográfico. Por último, esbozaremos las posibilidades y perspectivas que quedan todavía pendientes y que pueden ser incluidas en un futuro proyecto de tesis doctoral.

2.1. La nación española y sus procesos de nacionalización

De acuerdo con las tesis historiográficas que han definido el concepto de nación se toman aquellas que la interpretaron como una construcción política que sirve al Estado liberal como cuerpo ideológico de legitimación, es decir, no como una realidad preexistente y anterior a la configuración del Estado liberal y el nacimiento de la política moderna³. Pero aunque la nación sea una construcción histórica sí existe

³ BENEDICT, Anderson: *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, 1993. De la rica producción sobre el nacionalismo, es necesario recordar, al menos: HROCH, Miroslav: *Social preconditions of national revival in Europe*, Cambridge, C.U.P, 1985; HROCH, Miroslav: “ La construcción de la identidad nacional: del grupo étnico a la nación moderna”, *Revista de Occidente*, 161 (1994), pp.45- 60; BREUILLY, John: *Nacionalismo y Estado*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1990; GELLNER, Ernst: *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza editorial, 1988; GREENFELD, Liah: *Nationalism. Five roads to modernity*, Harvard, Harvard University Press, 1992; HOBSBAWM, Eric: *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica, 1991; SMITH, Anthony D.: *La identidad nacional*, Madrid, Trama editorial, 1997; GIDDENS, Anthony: *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza editorial, 1997; GUIBERNAU, Montserrat: *Los nacionalismos*, Barcelona, Ariel, 1996; PÉREZ VIEJO, Tomás: *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Oviedo,

objetivamente en la conciencia de los individuos como la representación simbólica de una idea, y es por ello que no sólo debemos analizar cuál es el proceso de creación de esta identidad inventada sino también los mecanismos que configuran su aceptación social.

Alrededor de la construcción de la nación española y sus procesos de nacionalización ha habido un intenso debate que gira alrededor de la debilidad o no de este proceso nacionalizador, y la especificidad de este hecho con respecto a los procesos de nacionalización europea. De acuerdo con las tesis que defienden la débil nacionalización española⁴, los factores desencadenantes de este proceso fueron la insuficiencia en la acción del Estado a la hora de establecer unos mecanismos de nacionalización eficaces durante el siglo XIX –escuela, milicia, celebraciones, etc. - y la crisis de identidad nacional durante el siglo XX iniciada tras la pérdida de las últimas posesiones coloniales y el nacimiento de toda una serie de movimientos nacionales periféricos al Estado que cuestionaron la legitimidad de la nación española a través de la construcción de identidades alternativas.

Las tesis defensoras de la débil nacionalización española han sido contestadas en los últimos años por estudios que han introducido nuevas perspectivas de análisis sobre la realidad nacional y sus mecanismos de acción nacionalizadora. Estos estudios asumen que la crisis de identidad nacional que se desarrolla durante el siglo XX en España es la culminación de un discurso netamente nacionalista que se apoya sobre la interminable búsqueda de esencialidad que conforma el espíritu español. A este elemento habría que añadir el patriotismo popular construido a través del nacionalismo banal y la construcción del marco regional como una vertebración del Estado que faculta la unidad de la patria española. La crisis de fin de siglo acentuó, en lugar de difuminar, el carácter

Editorial Nobel, 1999; BERAMENDI, Justo G., MAÍZ, Ramón y NÚÑEZ, JOSÉ M. (eds.): *Nationalism in Europe: Past and present*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1994. 2 vols.

⁴ DE RIQUER, Borja: “La débil nacionalización española del siglo XIX”, *Historia Social*, 20 (1994), pp. 97-114; DE RIQUER, Borja: “Aproximación al nacionalismo español contemporáneo”, *Studia Histórica: Historia Contemporánea*, 12 (1994), pp. 11-29; ÁLVAREZ JUNCO, José: “El nacionalismo español: las insuficiencias en la acción estatal”, *Historia Social*, 40 (2001), pp. 29-51; ÁLVAREZ JUNCO, José: *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid, Taurus Ediciones, 2008; ÁLVAREZ JUNCO, José: “Memoria e Identidades nacionales” en Justo Beramendi y María José Baz (eds.): *Identidades y memoria imaginada*, Valencia, Universitat de Valencia, 2013, pp. 181-200; ÁLVAREZ JUNCO, José: “Historia y mitos nacionales” en José Moreno Luzón y Xosé María Núñez Seixas (eds.): *Ser españoles. Imaginarios nacionalistas en el siglo XX*, Madrid, RBA, 2013; LINZ, Juan: “Los nacionalismos en España. Una perspectiva comparada” en Jordi Cassasas y Elio D’Auria (coords.): *El Estado Moderno en Italia y España*, Universitat de Barcelona-Consiglio Nazionale delle Ricerche, 1993, pp. 79-87.

acusadamente cultural de la identidad española contemporánea con un discurso historicista y explícitamente lingüístico que tenía su piedra angular en la lengua castellana. Estas críticas han denunciado la urdimbre teleológica que subyace en la argumentación que defiende la débil nacionalización del Estado español al asumir sin discusión que sólo hay un único camino hacia la nacionalización del Estado y que esta senda determina la viabilidad del proyecto. También denuncian la reducción de los mecanismos de nacionalización únicamente a los desarrollados por el Estado desde arriba, sin incluir los mecanismos de nacionalización desde abajo y la capacidad de agencia de los individuos a la hora de sincretizar la identidad nacional con su imaginario cultural y político previo. Por último, advierten sobre la manera acrítica con la que se toma el discurso regeneracionista y los postulados que presentaban a España como un país secularmente atrasado que no seguía los parámetros marcados por la modernidad europea⁵.

La evolución del discurso intelectual español a lo largo del primer tercio del siglo XX, sus mecanismos de construcción y su grado de recepción ha constituido una corriente específica de estudio dentro del nacionalismo español. Las preocupaciones de este discurso intelectual inaugurado por el movimiento regeneracionista giraron en torno a la problematización de la idea de España, un proceso que se ha insertado como una constante en el debate histórico e intelectual español. De acuerdo con la bibliografía específica sobre este tema, el movimiento regeneracionista y las subsiguientes generaciones de literatos y artistas perfilaron una imagen de España con un marcado sesgo orientalizante y alejada de las raíces europeas que debía observar para encaramarse hacia el progreso⁶. La idea de España como un problema de resolución

⁵ NÚÑEZ SEIXAS, Xosé M: *Los nacionalismos en la España Contemporánea*, Barcelona, Hipótesi, 2006; NÚÑEZ SEIXAS, Xosé M: “La construcción de la identidad regional en Europa y España (Siglos XIX y XX)”, *Ayer*, 64 (2007), pp. 11-17; NÚÑEZ SEIXAS, Xosé M: “La nación en la España del siglo XXI: Un debate inacabable”, *Pasado y memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 9 (2010), pp. 129-148; SANZ, Ismael y ARCHILÉS, Ferran (eds.): *La nación de los españoles. Discursos y prácticas del nacionalismo español en la época Contemporánea*, Valencia, Universitat de Valencia, 2012; ARCHILÉS, Ferran: “¿Quién necesita la nación débil? La débil nacionalización española y los historiadores” *VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Usos públicos de la Historia*. 1 (2008), pp. 302-322. ARCHILÉS, Ferran. “Vivir la comunidad imaginada. Nacionalismo español e identidades en la España de la Restauración”, *Historia de la educación: Revista internacional*, 5 (2008), pp. 57-85; ARCHILÉS, Ferran: “Piel moruna, piel imperial. Imperialismo, nación y género en la España de la Restauración (c.1880-c.1909)”, *Melanges de la Casa de Velazquez*, 2 (2012), pp. 37-54.

⁶ VARELA, Javier: *La novela de España*, Madrid, Taurus, 1999; CACHO, Vicente: *El nacionalismo catalán como factor de modernización*, Barcelona, Quaderns Crema y Residencia de Estudiantes, 1998; VILLACORTA, Francisco: “Fin de siglo: Crisis del liberalismo y nuevos procesos de mediación social”, *Revista de Occidente*, 202-203 (1998), pp.131-148; CACHO, Vicente: *Repensar el 98*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997; JULIÁ, Santos (coord.): *Debates en torno al 98: Estado, sociedad y*

ucrónica contribuyó a generar una identidad nacional cuyo matriz era su atraso constante con respecto a Europa.

El discurso regeneracionista tuvo en la educación una de sus principales obsesiones. La educación estuvo considerada como un mecanismo de vital importancia para la nacionalización y el progreso de España, a través de la reducción de los niveles de analfabetismo y la sociabilización de unos contenidos técnicos mínimos necesarios para que los españoles pudieran ganarse la vida de mejor manera y con ello contribuir al avance económico del país. Este idealismo educativo contemplaba la educación como el único medio de redención posible para el país y como la única herramienta que, a través de la enseñanza de la historia, podía elaborar el pasado nacional para descubrir las claves distintivas y originales que el ser español era capaz de aportar al conjunto de la civilización universal. A este respecto es importante incluir la revisión sociológica que se ha hecho sobre el concepto de educación como un mecanismo institucional de reproducción social y cultural de la clase dominante⁷. Según estos presupuestos no se puede hablar de la educación como un ascensor social que permite la movilidad interclasista de la sociedad, o como un mecanismo que intenta igualar las desigualdades que el sistema capitalista reproduce. La educación es un proceso de imposición de los valores de la clase dominante de acuerdo con sus intereses objetivos, esto es, materiales y pedagógicos, mediante un ejercicio de violencia simbólica. El olvido de esta genealogía educativa contribuye a naturalizar de los contenidos culturales y los objetivos de la educación como una herramienta dispuesta por el Estado para contribuir a la movilidad social y disolver la desigualdad⁸. Si se tiene en cuenta esta revisión teórica sobre el concepto de educación y su utilidad como mecanismo estatal dispuesto para la nacionalización de las masas, la visión histórica del proceso educativo en España sería diferente. Las instituciones educativas formaron las identidades del alumnado de acuerdo con los valores culturales dominantes, y la continua reelaboración de estos

política, Madrid, Comunidad de Madrid: Consejería de Educación y Cultura, 1998; y TUÑÓN DE LARA, Manuel: *España: la quiebra de 1898*, Madrid, Sarpe, 1986.

⁷ ALONSO, Martín y MORENO, Luis Enrique (Ed.): *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*, Madrid: Fundamentos, 2004; BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977; BOURDIEU, Pierre: *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama, 1997; LAHIRE, Bernard: *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005; BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude: *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Labor, 1973; CHARTIER, Roger: *El mundo como representación. Historia cultural entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1995.

⁸ ELEY, Geoff y SUNY, Grigor: "Introduction: From the Moment of Social History to the Work of Cultural Representation", en Geoff Eley y Grigor Suny (ed.): *Becoming National*, Oxford, Oxford University Press, 1996, p. 9.

imaginarios de acuerdo con los procesos políticos, sociales y económicos desarrollados en España determinó unos cambios educativos plegados a la legislación. Sin embargo, estos procesos no afectaron a la morfología de unas instituciones educativas que siguieron desarrollando su función reproductiva con independencia de dichos cambios.

A modo de resumen, la historiografía dedicada al estudio de los procesos de nacionalización y los imaginarios nacionales que problematizaron con la idea de España adolece de una visión que cuenta con la acción estatal y las élites intelectuales como únicos agentes capaces de promocionar una determinada identidad. Habría que profundizar en los procesos de sincretismo que mezclan la nación española como construcción política moderna con los mecanismos de sociabilización populares, los procesos de configuración de este patriotismo popular y los mecanismos utilizados para asimilar la identidad nacional sin entrar en conflicto con la identidad subjetiva propia, un fenómeno teorizado por Ferrán Archilés como “experiencias de la nación”⁹. El ocio puede ser un buen nicho para el estudio de estas especificidades. Así como los toros pudieron ser percibidos como un símbolo del secular atraso español, también pudieron ser interpretados un como fenómeno de modernidad precoz: el primer gran espectáculo de masas. En definitiva, el ocio representa esta confrontación entre lo moderno y lo tradicional, lo importado y lo patrio, y al mismo tiempo, representa la complejidad de sentidos que se pueden otorgar a los procesos de nacionalización como fenómenos que están en constante reapropiación y disputa. Las manifestaciones lúdicas, en sus variadas representaciones, muestran el amplio abanico de matices que desarrolló la sociedad española a la hora de imaginar la nación y adaptar esta construcción con la identidad propia. Las fronteras entre la defensa de las particularidades populares, el cosmopolitismo o el regionalismo quedan diluidas en imaginarios que articulan de forma diversa su base de lo nacional y van más allá de la retórica política.

⁹ Para las “experiencias de nación”, véase: ARCHILÉS, Ferran: “¿Experiencias de nación? Nacionalización e identidades en la España restauracionista”, en José Moreno Luzón (ed.): *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, pp. 127-151; ARCHILÉS, Ferran: “Vivir la comunidad imaginada. Nacionalismo español e identidades en la España de la Restauración”, *Historia de la Educación*, 27 (2008), pp. 57-85; HALL, Stuart: “Encoding/Decoding”, en Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe y Paul Willis (eds.): *Culture, media, language: working papers in cultural studies*, Londres, Routledge, 1980, pp. 128-138.

2.2. La identidad nacional durante el franquismo

El estudio de la identidad nacional española durante el franquismo ha concentrado un gran esfuerzo investigador que gira en torno a una multiplicidad de perspectivas creciente¹⁰. Las visiones sobre el nacionalismo español franquista emprendieron sus estudios sobre la naturaleza política e ideológica del régimen a través de su desarrollo político e institucional y los mecanismos de coerción y represión, para luego analizar la construcción simbólica del régimen, los diversos modos de imaginar la nación, los espacios asociados a estos imaginarios, los mecanismos de nacionalización de las masas y las identidades nacionales resultantes. La simbología franquista ha sido estudiada como un ejercicio de corte retroutópico: mediante la referencia a unos valores supuestamente eternos se legitimó una dictadura moderna totalitaria, una justificación que remite al intento material de acelerar el desarrollo capitalista mediante la supresión de los derechos civiles. En suma, esta construcción simbólica del franquismo utilizó como principal herramienta el pasado para negociar la modernidad¹¹.

Este proceso de *negociación* fue tratado por una serie de estudios que analizaron la genealogía de las ideas nacionalistas del franquismo para señalar los precedentes

¹⁰ BARRACHINA, Marie-Aline: “Fiesta de la raza, Día de la Hispanidad, Día del Pilar, Fiesta Nacional”, *Bulletin d’histoire contemporaine de l’Espagne*, 30-31 (2000), pp. 119-134; BERTHIER, Nancy: “Raza, de José Luis Sáenz de Heredia”, en Vicente Sánchez-Biosca (coord.): *España en armas: el cine de la Guerra Civil española*, Valencia, MuVIM, 2007, pp. 53-61; BLASCO, Inmaculada: “Más poderoso que el amor”: género, familia, piedad y política en el movimiento católico español”, *Pasado y Memoria*, 7 (2008), pp. 79-100; BOTTI, Alfonso: *Cielo y dinero, el nacionalcatolicismo en España (1881-1975)*, Madrid, Alianza Editorial, 1992; BOX, Zira: “El calendario festivo franquista: tensiones y equilibrios en la configuración inicial de la identidad nacional del régimen”, en Javier Moreno Luzón (ed.), *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, pp. 263-288; CALVO, Cándida: “La fiesta pública durante el franquismo. Instrumento socializador del tradicionalismo en Guipúzcoa”, en *Actas del Primer Encuentro de Investigadores del franquismo*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1992, pp. 175-178; CIRICI, Alexandre: *La estética del franquismo*, Barcelona, Gustavo Gili, 1977; DI FEBBO, Giuliana: *La santa de la raza: Teresa de Ávila, un culto barroco en la España franquista, 1937-1962*, Barcelona, Icaria, 1988; DI FEBBO, Giuliana: “Nuevo Estado”, nacionalcatolicismo y género”, en Gloria Nielfa (coord.): *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*, Madrid, Universidad Complutense, 2003, pp. 19-44; FUERTES, Carlos: “La nación vivida. Balance y propuestas para una historia social de la identidad nacional española bajo el franquismo”, en Ismael Saz Campos y Ferran Archilés (eds.): *La nación de los españoles. Discursos y prácticas del nacionalismo español en la época contemporánea*, Valencia, Publicaciones de la Universitat de València, 2012, pp. 279-300; JACOBSON, Stephen: “The Head and Heart of Spain”: New Perspectives on Nationalism and Nationhood”, *Social History*, 29 (2004), pp. 393-407; MOLINERO, Carme: “Mujer, franquismo, fascismo. La clausura forzada en un “mundo pequeño””, *Historia Social*, 20 (1998), pp. 97-117.

¹¹ BOX, Zira: *España año cero. La construcción simbólica del franquismo*. Madrid, Alianza editorial, 2010; EALHAM, Cris y RIRCHARDS, Michael: *España fragmentada. Historia cultural y Guerra Civil española*, Granada, Comares, 2010; LABANYI, Jo: “Negociando la modernidad a través del pasado: el cine de época del primer franquismo”, en Javier Herrera y Cristina Martínez-Carazo (eds.): *Hispanismo y cine*, Madrid, Vervuert, 2007; CENARRO, Ángela: “Los días de la “Nueva España”: entre la “revolución nacional” y el peso de la tradición”, *Ayer*, 51 (2003), pp. 115-134.

sobre los que se asentaron estas formulaciones. Según los estudios encabezados por Ismael Saz, los dos grandes proyectos nacionalistas del franquismo que lucharon por hegemonizar la identidad cultural del Movimiento Nacional fueron el nacional-católico y el falangista¹². Estos dos proyectos se enraizaron en el nacionalismo liberal finisecular: el nacionalismo católico de Menéndez Pelayo o de Ramiro de Maeztu con la idea de hispanidad, y el nacionalismo organicista secular, respectivamente. Aun así, esta herencia no estuvo exenta de modificaciones y reelaboraciones: sobre estos motivos y símbolos preexistentes se añadieron elementos nuevos. Las autoridades franquistas revisaron el legado susceptible de reapropiación y lo modificaron aportando valores nuevos próximos al régimen. Además, nacionalizaron y adaptaron los símbolos provenientes de tradiciones políticas diversas sobre su propia visión política que estaba sintetizada por las aportaciones de la corriente católica y el ultranacionalismo falangista. Sin embargo, junto con los resultados de estos estudios, falta por encarnar cuáles fueron los mecanismos de reapropiación y reciclaje que usó el franquismo para desarrollar sus identidades nacionales y cuáles eran las esferas donde se desarrolló este proceso de resignificación. La investigación de alguna de estas esferas ya ha sido brevemente ensayada, por ejemplo, en el caso específico de Madrid, en cuanto a los cambios y pervivencias que se establecieron en el entramado urbano de acuerdo con la idea de ciudad y capitalidad republicana y los planteamientos surgidos tras la victoria del bando franquista¹³. A través del utillaje metodológico proporcionado por la historia urbana con el giro espacial, se puede observar cómo los procesos de resignificación se producen a partir de la materialidad existente, y cómo esta materialidad condiciona en gran medida los proyectos futuros por lo que el resultado final del proceso siempre constituye un mestizaje entre las propuestas realmente existentes y los proyectos ideales.

Todos los estudios anteriormente comentados, así como sus herramientas teóricas y metodológicas, sirven para avanzar en un territorio poco explorado por la historiografía y que ha de ser de gran importancia para ofrecer una visión renovada sobre las identidades nacionales e individuales surgidas durante la dictadura franquista; este tema no es otro que el diálogo que se estableció entre el liberalismo y las dictaduras

¹² SAZ, Ismael: *España contra España. Los nacionalismos franquistas*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2003; SAZ, Ismael: *Fascismo y franquismo*, Valencia, Universitat de València, 2004.

¹³ SAMBRICIO, Carlos: "Madrid 1941: tercer año de la victoria", *Arquitectura en regiones devastadas*, Madrid: Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo, 1987, pp. 179-100; BOX, Zira: "El cuerpo de la nación. Arquitectura, urbanismo y capitalidad en el primer franquismo", *Revista de Estudios Políticos*, 155 (2012), pp. 151-181; SAMBRICIO, Carlos: *Plan Bidagor, 1941-1946*, Madrid, Editorial Nerea S.A., 2003.

totalitarias modernas¹⁴. Estos trabajos rastrean la continuación de políticas e identidades anteriores a la guerra civil durante el régimen franquista y la gestión de este legado. Un hecho condicionado por la propia naturaleza de los regímenes dictatoriales y la necesidad de incorporar todo el legado cultural anterior a su imposición en el poder como un mecanismo que legitimara los procesos de represión e imposición violenta sobre las identidades subjetivas¹⁵. Las distintas familias que configuraron el Movimiento Nacional se apropiaron de las grandes figuras de la cultura liberal a través de la despoltización de sus propuestas y la sublimación estética de sus obras¹⁶. Esta despoltización sólo se llevaba a cabo en apariencia, y con ello el régimen franquista buscó diluir los contenidos propiamente políticos de todo nacionalismo y estilizar sus formatos de manera interesada, aunque paradójicamente esto no fuera más que una reactualización política a partir de principios ideológicos del régimen. Sin embargo, este proceso no fue homogéneo. Hubo personalidades del mundo liberal que fueron perseguidas por sus ideas e instituciones que se depuraron completamente por no cumplir con los estándares ideológicos promovidos por el régimen, o simplemente por transpirar un espíritu de circulación de ideas que, procedentes de entornos nacionales y extranjeros, no parecían convenir a la dictadura en construcción. En este caso es bien relevante el proceso de depuración de la Universidad de Madrid una vez terminada la guerra civil en cuanto a profesorado, atribuciones administrativas y legislación educativa. Un proceso que acabó por configurar un panorama universitario plegado a las directrices ideológicas del nacionalcatolicismo¹⁷.

El contraste de estos trabajos añade profundidad, matices y riqueza al proceso de imaginación nacional desplegado por las autoridades del régimen. También permite interpretar el régimen franquista como un conglomerado de facciones políticas e intereses dispares que pugnaron por ganar cotas de poder dentro del Estado gobernado

¹⁴ GRACIA, Jordi: *La resistencia silenciosa. Fascismo y cultura en España*, Barcelona, Anagrama, 2004; GRACIA, Jordi y RUIZ, Miguel Ángel: *La España de Franco (1939-1974) Cultura y vida cotidiana*, Madrid, Síntesis, 2004.

¹⁵ BAUMAN, Zygmunt: *Modernidad y ambivalencia*, Barcelona, Anthropos, 2005; BAUMAN, Zygmunt: *Modernidad y holocausto*, Madrid, Sequitur, 2010.

¹⁶ IÁÑEZ, Eduardo: *No parar hasta conquistar. Propaganda y política cultural falangista: el grupo de Escorial los diversos (1936-1986)*, Gijón, Ediciones Trea, 2011; IÁÑEZ, Eduardo: *¿Querellas del pasado? "Destino" de la narrativa falangista*, Granada, Asociación Investigación y Crítica Ideología Literaria en España, 2003.

¹⁷ OTERO CARVAJAL, Luis Enrique (dir.): *La universidad nacionalcatólica. La reacción antimoderna*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, 2014; OTERO CARVAJAL, Luis Enrique (dir.): *La destrucción de la ciencia en España: depuración universitaria en el franquismo*, Madrid, Editorial Complutense S.A., 2006.

por el mando militar, y no como un bloque homogéneo con un proyecto de acción social delimitado y conjunto. A estas ideas hay que añadir las aportaciones de un campo de estudio novedoso sobre el nacionalismo franquista: el estudio de los mecanismos que construyeron el consentimiento social del franquismo y los factores condicionantes de un proceso dirigido hacia las clases medias y bajas.

Este nicho de estudio permite profundizar sobre los mecanismos que garantizaron la longevidad del régimen y la reelaboración cultural, política y discursiva que “la gente corriente” practicó sobre los discursos diseñados por el aparato político y estatal. Para efectuar una investigación en tal sentido es imprescindible tomar como precedente el estudio de Claudio Hernández Burgos *El franquismo a ras de suelo*¹⁸, un trabajo que ofrece una visión sobre la evolución de los apoyos sociales dados al régimen: las actitudes basadas en la desmovilización, el conformismo y la apatía sustentadas sobre una memoria del hambre y la miseria durante la guerra civil, la promoción de la paz como síntoma de progreso durante la España desarrollista, y las grietas y fisuras de este discurso una vez que esta España tenuemente más moderna se quedara corta para sectores sociales cada vez más amplios, al tiempo que la dictadura volvió a centrar sus acciones hacia la oposición en modo de violencia e intolerancia. La obra de Claudio Hernández Burgos se sitúa en un diálogo historiográfico fecundo con el grupo de investigación de la universidad de Granada consagrado a elaborar una historia del franquismo desde abajo y atenta a la construcción de los apoyos sociales y las “mayorías silenciosas”. En este sentido, también debemos destacar la obra de Miguel Ángel Del Arco sobre los apoyos sociales del primer franquismo en Andalucía oriental y la obra conjunta de estos dos autores junto con Carlos Fuertes y José Carlos Rueda Laffond, trufada de colaboraciones con especialistas en el tema, que analiza de manera general las actitudes ciudadanas durante el franquismo desde el fin de la guerra civil hasta 1977¹⁹. En esta misma línea, también cabe destacar la monografía coordinada por

¹⁸ HERÁNDEZ, Claudio: *El franquismo a ras de suelo. Zonas grises, apoyos sociales y actitudes durante la dictadura (1936-1975)*, Granada, Universidad de Granada, 2013.

¹⁹ DEL ARCO, Miguel Ángel, FUERTES, Carlos, HERNÁNDEZ, Claudio y MARCO, Jorge (eds.): *No solo miedo. Actitudes políticas y opinión popular bajo la dictadura franquista (1936-1977)*, Granada, Editorial Comares, 2013; Para otros trabajos sobre esta misma temática, véase: FUERTES, Carlos: “Vida cotidiana, educación y aprendizajes políticos de la sociedad española durante el franquismo”, en Manuel Pérez Ledesma e Ismael Saz (eds.): *Historia de las culturas políticas contemporáneas en España y América Latina. Tomo IV. Del franquismo a la democracia, 1936-2013*, Madrid, Marcial Pons-Prensas Universitarias de Zaragoza, 2014, pp. 53-79; SEVILLANO, Francisco: *Ecós de papel. La opinión de los españoles en la época de Franco*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000; SEVILLANO, Francisco. “Del “público” al “pueblo” por la propaganda. Información, opinión y rumor en el “nuevo Estado” franquista”, *Ayer*, 80 (2010), pp. 115-137.

Sthépane Michonneau y Xosé Manuel Núñez Xeixas titulada *Representaciones de España durante el franquismo* en la que se repasa los contextos donde prodigaron los imaginarios nacionales y los mecanismos de nacionalización desde abajo con una morfología banal²⁰. Este estudio, inscrito dentro de la historia cultural de la política, toma una definición de cultura cercana a los presupuestos de Raymond Williams²¹ como un espacio de lucha y disputa mediado por la política con contornos imprecisos donde además de la división canónica entre alta y baja cultura también caben modos de vida, lenguajes, textos, actitudes y significados compartidos, como recursos empleados por la población para reinterpretar el mundo que la rodea.

En definitiva con la revisión de este bloque de estudios se quiere avanzar desde una hipótesis que no contemple el escenario de la guerra civil y la imposición del franquismo como una ruptura total con el contexto liberal anterior. La victoria franquista impuso mediante los mecanismos de control y represión el silencio político y el fin de la participación ciudadana de la España del primer tercio del siglo XX, y dejó sin solución el problema teórico que venía azuzando la configuración de la identidad española. Un proceso si cabe más difícil desde el nacimiento de discursos que contravenían este relato nacional y se desentendían de la visión unitaria de España como un destino en lo universal. Por tanto, el nacionalismo español no puede entenderse desde una perspectiva lineal, sino como un proceso que abarca múltiples fases desiguales entre sí y está sujeto a procesos diversos para expresar su identidad y encarnar materialmente sus símbolos y manifestaciones.

2.3. El franquismo desde los estudios sobre memoria y a partir de la historia oral

La llegada al poder del bando golpista, una vez finalizada la guerra civil española, fue interpretada por el propio franquismo como una ruptura del tiempo histórico respecto a su pasado inmediato. Este tipo de quiebre producido por las dictaduras totalitarias del siglo XX ha sido abordado por una serie de estudios que, abanderados por el trabajo de LaCapra, toman como referencia teórica el psicoanálisis lacaniano y la noción de trauma para analizar la creación de identidades individuales y

²⁰ MICHONNEAU, Stéphane y NÚÑEZ, Xosé M. (dir.): *Imaginarios y representaciones de España durante el franquismo*, Madrid, Casa de Velázquez, 2014.

²¹ WILLIAMS, Raymond: *Culture and Society*, Columbia, Columbia University Press, 1958.

sociales bajo contextos de violencia estatal masiva²². La imposición en el poder de estas dictaduras supone un hecho traumático que frustra las posibilidades de diálogo entre el plano consciente e inconsciente. Este hecho ha sido conceptualizado como pacto denegativo, un discurso fomentado desde el poder que genera un pacto de no retorno con el pasado y clausura su capacidad de elaboración. Este tipo de interpretaciones de base psicoanalítica han servido para arrojar nuevos puntos de vista sobre la operatividad de las narrativas surgidas desde el Estado totalitario y su modo de legitimar el poder a través del pasado. Sin embargo, estos enfoques teóricos sólo suponen una mirada más sobre la que apoyar unos contextos históricos materiales. Aun así, sería necesario incluir esta base de estudios sobre los específicamente históricos para centrar nuestra mirada en las configuraciones discursivas y la proyección de estos imaginarios en la esfera material. Por ejemplo, esta ha sido una preocupación de la historiografía europea una vez cayó el muro de Berlín y la Europa comunista, como respuesta a la desaparición de los marcos nacionales e ideológicos que habían constituido el cimiento de las identidades colectivas de muchas naciones europeas y la imposibilidad de asumir la carga traumática de un pasado que ya se consideraba como olvidado y superado²³.

Este “retour du refoulé”, es decir, retorno de lo reprimido, remite a la presencia de lo ausente, la configuración del recuerdo y la influencia de estos procesos sobre la construcción de identidades. La memoria, por tanto, se convierte en un eje fundamental de análisis dentro de los estudios históricos. Uno de los principales problemas referidos a los estudios sobre la memoria es el encaje entre la memoria individual y la memoria colectiva, o más específicamente sobre qué condiciones podemos hablar de esta memoria colectiva. Para autores como Halbwachs la memoria colectiva es aquella que se articula con la fuerza de los diferentes puntos de referencia de la memoria individual, es decir, la memoria colectiva se construye sobre el consenso de los puntos compartidos por las memorias individuales²⁴. Este concepto puede ser acertado en su composición,

²² LACAPRA, Dominick: *Escribir la historia, escribir el trauma*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005, pp. 155-186; LACAPRA, Dominick: *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006, pp. 57-103; FIERSTEIN, Daniel: *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012, pp. 61-89 y 125-178.

²³ ROBIN, RÉGINE : *La Mémoire saturée*, París, Stock, 2003 ; TRAVERSO, Enzo : *Le Passé, modes d'emploi*, Paris, La Fabrique, 2005; JUDT, Tony : « Epílogo. Desde la casa de los muertos. Un ensayo sobre memoria europea contemporánea », en: *Posguerra. Una historia de Europa desde 1945*, Madrid, Taurus, 2006, p. 1145-1183.

²⁴ HALBWACHS, Maurice: *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, PUF, 1952; HALBWACHS, Maurice: *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensa Universitaria de Zaragoza, 2004; KOSELLECK, Reinhart: *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona,

sin embargo, arroja una perspectiva quizá demasiado positiva sobre las memorias colectivas, ya que considera que refuerzan la cohesión social mediante el reconocimiento de un recuerdo compartido pero no las contemplan como una forma de dominación o violencia simbólica sobre los grupos minoritarios. En este mismo sentido de crítica autores como Michael Pollak crearon el concepto de memorias subterráneas para hablar de estas memorias que contienen un mensaje subversivo con respecto al discurso hegemónico, que muchas veces están representadas a través del silencio y “de manera casi imperceptible afloran en momentos de crisis a través de sobresaltos bruscos y exacerbados”²⁵. Por otro lado, también debemos centrar la mirada sobre la memoria construida a través del poder político que, a grandes rasgos, pretende la construcción de la memoria colectiva que antes comentábamos. Tal y como teoriza Elizabeth Jelin, la memoria, como motor de la identidad, necesita de la elaboración del pasado y en esta elaboración adquiere un papel preponderante el poder, porque la configuración de memorias y olvidos constituye la matriz de su dominio, y su capacidad de influir sobre las identidades sociales y subjetivas y sus comportamientos²⁶. Este concepto de memorias subterráneas o memorias díscolas es fundamental a la hora de reflejar las tensiones en la elaboración del pasado común y el establecimiento de una memoria ciudadana homogénea definida como española²⁷. Un buen ejemplo de estas cuestiones se halla en el debate que acaeció en España durante el postfranquismo sobre la relación entre el presente y el pasado reciente, es decir, el momento en que se inscribe la preocupación de la sociedad española por dialogar con el pasado dictatorial reciente y la guerra civil como acontecimiento inaugurador de este pasado. La construcción de este vínculo que acabó por configurar una memoria colectiva hegemónica se sustentó en dos enunciados: el imperativo hacia los hijos de vencedores y vencidos para que no

Paidós, 1993; NORA, Pierre (dir.): *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 3 vols., 1984-1992; CUESTA, Josefina (coord.): “Memoria e Historia”, *Ayer*, 32 (1998); ALTED, Alicia: *Entre la memoria y la historia*, Madrid, UNED, 1995; RICOEUR, Paul: *La Mémoire, l’histoire, l’oubli*, Paris, Le Seuil, 2000

²⁵ POLLACK, Michael: *Memoria, Olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones-límite*, La Plata-Buenos Aires, Ediciones Al Margen, Colección Antropología y Sociología, 2006, p. 18; Véase también: PORTELLI, Antonio: “Memoria e identidad. Una reflexión desde la Italia postfascista”, en Elizabeth Jelin y Victoria Langland (comp.): *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Madrid-Buenos Aires, Siglo XXI, 2003; HONNETH, Axel: *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona, Editorial Crítica Grijalbo Mondadori, 1997.

²⁶ JELIN, Elizabeth: *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2017; JELIN, Elizabeth: *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI, 2001; JELIN, Elizabeth: *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI, 2004.

²⁷ MANZANO, Eduardo: “La construcción histórica del pasado nacional”, en Juan Sisino Pérez Garzón: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000, pp. 39-62; y las sugerentes reflexiones de RIDAO, José M^a: *Contra la historia*, Barcelona, Seix Barral, 2000.

reaparecieran las causas que originaron el conflicto bélico y las subsiguientes muertes, y la interpelación hacia esos mismos actores para que se preocuparan únicamente de mejorar el presente y el futuro que aguardaba. Sobre este tipo de narrativas de naturaleza post-traumática²⁸, ha habido un doble esfuerzo investigador dedicado a rescatar las voces silenciadas o díscolas que no aceptaron este marco discursivo y ofrecieron distintas interpretaciones al respecto. En el plano historiográfico se debe destacar la obra de Paloma Aguilar²⁹ como un referente para relativizar la supuesta ausencia del pasado en los debates públicos durante la transición. Este trabajo, junto el de Josefina Cuesta Bustillo³⁰, ha sido pionero a la hora de rescatar el vínculo que la España de la transición estableció con la dictadura franquista y la guerra civil. Los trabajos de Santos Juliá y Julio Aróstegui también se han dedicado a estas temáticas aunque sus análisis no aborden la especificidad de las narrativas hegemónicas ni el peso de su retórica sobre unas subjetividades creadas a partir del cierre del discurso histórico como consecuencia de la llegada de la democracia³¹. El otro esfuerzo investigador se ha realizado sobre la visibilización de las obras de crítica cultural y literaria de autores como Haro Ibars, Max Aub, Vázquez Montalbán, etc, que, ya durante los estertores de la dictadura y el postfranquismo, abrieron la veda a un recuerdo alternativo sobre el

²⁸ LACAPRA, Dominick: *Escribir la historia, escribir el trauma*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005, p. 167; IZQUIERDO, Jesús: “Que los muertos entierren a sus muertos”, *Pandora*, 12 (2014), pp. 43-63.

²⁹ AGUILAR, Paloma: *Memoria y olvido de la guerra civil española*, Madrid, Alianza Editorial, 1996; AGUILAR, Paloma: “Presencia y ausencia de la guerra civil y del franquismo en la democracia española. Reflexiones en torno a la articulación y ruptura del ‘pacto de silencio’”, en Julio Aróstegui y Francis Godicheau (eds): *Guerra civil. Mito y memoria*, Madrid, Marcial Pons, 2006, pp. 245-293; AGUILAR, Paloma: *Políticas de la memoria y memorias de la política*, Madrid, Alianza Editorial, 2008; AGUILAR, Paloma: “Unwilling to forget. Local memory initiatives in post-Franco Spain. South European Society and Politics”, *Journal South European Society and politics*, 22 (2017), pp. 405-426; AGUILAR, Paloma y FERRÁNDIZ, Francisco: “Memory, Media and Spectacle: Interview’s Portrayal of Civil War Exhumations in the Early Years of Spanish Democracy”, *Journal of Spanish Cultural Studies*, 17 (2017), pp. 1-25.

³⁰ CUESTA, Josefina. “Las capas de la memoria”. Contemporaneidad, sucesión y transmisión generacionales en España (1931-2006)”, *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, 7 (2007); CUESTA, Josefina: “Recuerdo, silencio amnistía en la Transición y en la Democracia españolas (1975-2006)”, *Studia histórica. Historia Contemporánea*, 25 (2007), pp. 125-165.

³¹ JULIÁ, Santos: “Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición”, *Claves de razón práctica*, 129 (2003), p. 14-24; JULIÁ, Santos (dir.): *Memoria de la guerra y del franquismo*, Madrid, Taurus, 2006; ARÓSTEGUI, Julio: “La mémoire de la guerre civile et du franquisme dans l’Espagne démocratique”, *Vingtème Siècle*, Paris, 74 (2002), pp. 31-42. Pero véase también un sugerente conjunto de ensayos en BEDMAR, Arcángel et al.: *Memoria y olvido sobre la guerra civil y la represión franquista*, Lucena (Córdoba), Ayuntamiento de Lucena, 2003; ARÓSTEGUI, Julio: “Experiencia, Memoria e Historia”, en: *La Historia vivida. Sobre la Historia del presente*, Madrid, Alianza Editorial, 2004.

pasado dictatorial y a la reflexión sobre la naturaleza del cambio que se estaba operando con la llegada de la democracia³².

En esta línea, uno de los principales referentes de nuestro abordaje teórico es la obra de María Rosón en sus estudios de género, cultura visual y memoria sobre el castillo de la Mota y la Sección Femenina de Falange³³. Esta autora aborda cuestiones fundamentales como la proyección de una memoria colectiva sobre lo que debiera representar la Sección Femenina de Falange y cómo esta construcción de identidad tuvo su espacio de representación en el Castillo de la Mota. Desde las herramientas teóricas que proporciona este estudio podemos comprobar cómo la memoria colectiva del franquismo se construyó sobre la base de los distintos proyectos que luchaban por monopolizar su identidad cultural: fue un resultado de la competencia entre el proyecto nacional-católico y el falangista. Estos dos proyectos tienen su concreción en el espacio y en su reconfiguración ideológica, donde se pretendía la supresión del tiempo y fundir en una desmemoria lo antiguo y lo nuevo para ratificar así el comienzo de una nueva era desligada de cualquier pasado inmediato. El trabajo de Rosón también remite a la necesidad de ahondar en el conocimiento de los mecanismos de reproducción de la memoria no sólo en el plano cultural de las representaciones simbólicas o discursivas, sino también en el plano económico y social como esferas que contribuyen a reproducir los marcos de memoria hegemónicos o, en cambio, a desestabilizarlos mediante discontinuidades manifestadas en periodos de crisis³⁴.

³² IZQUIERDO, Jesús y ARROYO, Patricia: “Españolitud: la subjetividad de la memoria frágil en la España reciente”, en Patricia Arroyo *et al.*: *Pensar los Estudios Culturales desde España. Reflexiones fragmentadas*, Madrid, Verbum, 2012, pp. 205--231; MARÍ, José: “Desnudos, vivos y muertos: la Transición erótico/ política y/en la crítica cultural de Manuel Vázquez Montalbán”, en José F. Colmeiro (ed.): *Manuel Vázquez Montalbán : el compromiso con la memoria*, Tamesis, Woodbridge, 2007, p. 129-142; LEÓN, Guillermo: La memoria de la guerra civil en la transición política a través de la prensa regional: la provincia de Badajoz, en Josefina Cuesta (dir.): *Memorias históricas de España (siglo XX)*, Madrid, Fundación Francisco Largo Caballero, 2007, pp. 148-170.

³³ ROSÓN, María: *Género, memoria y cultura en el primer franquismo (materiales cotidianos, más allá del arte)*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2016.

³⁴ Un buen ejemplo para analizar la complejidad de estos fenómenos es el análisis historiográfico sobre la construcción de la memoria y el olvido en la guerra civil y el franquismo desde la transición a la democracia hasta nuestros días y el grado de relación entre las tesis historiográficas dominantes de acuerdo con los contextos de producción políticos y económicos. SEVILLANO, Francisco: “La construcción de la memoria y el olvido en la España democrática”, *Ayer*, 52 (2003), pp. 297-319; YUSTA, Mercedes: “El pasado como trauma. Historia, memoria y “recuperación de la memoria histórica” en la España actual”, *Pandora*, 12 (2014), pp. 23-41; PÉREZ, Julio: “Experiencia histórica y construcción social de las memorias. La Transición española a la democracia”, *Pasado y memoria, Revista de Historia Contemporánea*, 3 (2004), pp. 5- 78; SAMPEDRO, Víctor, CARRIÇO, Bruno y SÁNCHEZ-DUARTE, José Manuel: “Las memorias tipificadas del franquismo y de la transición española”, *Memoria Social*, 35 (2013), pp. 144-162; GRANDÍO, Emilio: “Sobre la transición

Otra corriente de estudios que ha de ser útil en este análisis es la que se ha encargado de analizar la configuración de identidades subjetivas en relación con el proceso de creación de la memoria colectiva, y los mecanismos de asimilación de las identidades nacionales y sociales. El trabajo sobre la creación de subjetividades se puede realizar a partir de las herramientas metodológicas de la historia oral. En este sentido tomaremos como referencia la problemática establecida en las fuentes orales a partir del giro cultural, es decir, la problematización que se establece en el discurso oral y su interpretación como un acto performativo, y no como la construcción sobre una realidad vivida objetivamente. El discurso subjetivo como una auto-representación consciente que está en constante juego con la construcción de la identidad tomando como base la evocación del pasado³⁵. Este abordaje de la fuente oral está sustentado por las aportaciones de la psicología, la sociología y la antropología.

Entendiendo el testimonio oral no como un registro sino como una construcción, se observa cómo éste no apunta a la verdad de los hechos sino a la ambición entre las tensiones y los conflictos que pugnar por su verosimilitud. En este mismo sentido y tomando los presupuestos de Ricoeur sobre los testimonios y sus componentes performativos, las dimensiones del propio discurso no vienen dadas exclusivamente por las características de la situación sino que hay una distribución de poderes que permite a unos y otros emitir voces autorizadas, ser escuchados y remitirse a los receptores del discurso³⁶.

En el caso de estudio que este trabajo ocupa, el análisis de subjetividades está vinculado a la variedad discursiva promovida por los regímenes dictatoriales donde se construyeron y desarrollaron. Este proceso estuvo mediando por un alto componente psicológico de miedo y el intento de crear una identidad nacional amparada en una memoria colectiva que aspiraba a ser única. La teoría poscolonial constituye una herramienta de análisis útil a la hora de abordar estos fenómenos³⁷. El diálogo de este

democrática y el siglo XXI: nuevos caminos, nuevas fórmulas”, *Studia histórica. Historia Contemporánea*, 35 (2007), pp. 241-264.

³⁵ RANDALL, Margareth: “¿Qué es y cómo se hace un testimonio?”, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 36 (1992), pp. 21-47; DA SILVA, Ludmila: Conocer el silencio. Entrevistas y estrategias de conocimiento de situaciones límite, *Oficios Terrestres*, 10 (2004), pp. 2-24.

³⁶ RICOEUR, Paul: *Tiempo y Narración I*, México, Siglo XIX, 2004; CUESTA, Josefina: Los componentes del testimonio, según Paul Ricoeur, *Historia, antropología y fuentes orales*, 30 (2003), pp. 41-52

³⁷ MELLINO, Miguel: *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios culturales*, Buenos Aires, Paidós, 2008, pp. 111-146, 147-169, 169-188; CHAKRABARTY, Dipesh: *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton University

marco teórico con respecto a nuestro caso de estudio oscila entre la posibilidad de encontrar una serie de subalternos dentro de este marco de memoria colectiva que no ha tenido voz, o que ha tenido voz mediante el silencio. Este debate se torna más complejo si se reflexiona sobre las posibilidades de dar voz a este subalterno y las características de un discurso colonizador ejecutado desde el poder con vistas a homogeneizar la identidad nacional española y apuntalar la memoria hegemónica sobre la que se asienta la elaboración del pasado nacional.

2.4. La historia del Ramiro de Maeztu

La historiografía del instituto de secundaria Ramiro de Maeztu es escasa y sobre todo hagiográfica, se ha elaborado con la intención de exaltar las grandes figuras y profesores del centro. Las únicas obras que practican un recorrido por toda su historia desde su fundación son la de Tomás Alvira Alvira³⁸ (1906-1992), catedrático de Ciencias Naturales y subdirector del instituto, y la de Manuel Mindán Manero³⁹ (1902-2006), catedrático de Filosofía. La pertenencia de ambos autores al instituto desde su creación muestra el sesgo claramente favorable hacia este centro de enseñanza y el espíritu de loa hacia la institución y sus miembros⁴⁰. La estructura y argumentación de estas obras muestran la morfología del discurso histórico dominante sobre el instituto. Se utiliza la obra de Manuel Mindán para ejemplificar estas características.

En el capítulo preliminar, Mindán detalla el proceso por el cual llegó a conseguir una cátedra en el instituto “para llenar tantas plazas como habían quedado vacantes durante la Guerra”⁴¹: no se halla aquí ninguna referencia a las depuraciones del profesorado docente una vez terminada la guerra civil ni a la opacidad de un proceso selectivo controlado por el recién inaugurado Centro Superior de Investigaciones

Press, 2000; IZQUIERDO, Jesús: “Reabrir el oscuro objeto de la transición. Un enfoque poscolonial” en François Godicheau (ed.): *Democracia Inocua. Lo que el posfranquismo ha hecho de nosotros*, Madrid, postmetrópolis, 2015, pp. 16-32.

³⁸ ALVIRA, Tomás: *El "Ramiro de Maeztu", pedagogía viva*, Madrid, Rialp, 1992.

³⁹ MINDÁN, Manuel: *Historia del instituto Ramiro de Maeztu de Madrid*, Zaragoza, Sociedad Cooperativa de Artes Gráficas, 2001.

⁴⁰ Tanto Alvira como Mindán son profesores bien representativos del profesorado que ocupó las cátedras del Ramiro de Maeztu una vez reformado e inaugurado en 1941. Tomás Alvira obtiene plaza de catedrático en 194, un año más tarde es nombrado Jefe de estudios de Muley El-Medhí, hijo del Jalifa de Marruecos y entre 1944 y 1960 es secretario del Instituto de Edafología del CSIC, en Madrid. Por su parte Manuel Mindán obtiene la cátedra de filosofía en 1941. Ambos serán supernumerarios del Opus Dei.

⁴¹ MINDÁN, Manuel: *Historia del instituto...*, p. 35.

Científicas (CSIC)⁴². En el primer capítulo se exponen los antecedentes del instituto Ramiro de Maeztu, se habla del Instituto Escuela y de los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza para nombrar acto seguido los decretos que marcaron la fundación e inauguración del centro. Mindán pasa por alto el estallido de la guerra civil española, y omite que una vez terminada la contienda el bando vencedor acabó con la Institución Libre de Enseñanza y la Junta para la Ampliación de Estudios, convirtiendo a esta última en el nuevo CSIC⁴³. En realidad, los motivos del cierre de la ILE quedaron expuestos en el panfleto *Una poderosa fuerza secreta* donde se la describía como una institución extranjerizante que atentaba contra las esencias de la patria española⁴⁴.

En el siguiente capítulo justifica la elección del nombre del instituto: según relata Mindán se optó por Ramiro de Maeztu “porque Maeztu fue uno de los más sólidos, serios y fecundos pensadores de la generación del noventa y ocho, pensador que supo mantener sus ideas hasta dar la vida por ellas”⁴⁵. Además, la elección también vino justificada por la preocupación del filósofo por la situación de la educación en España, pues para Maeztu la Segunda Enseñanza debía ser “dura, selectiva y homogénea”⁴⁶. Estas líneas no se hacen eco de la obra principal de Ramiro de Maeztu *En defensa de la hispanidad*, que acabó por convertirse en seña de identidad del franquismo al vincular la idea de España con el catolicismo y la misión civilizatoria universal⁴⁷. En el siguiente capítulo se habla del complejo espacial del centro: los edificios de la escuela preparatoria y el instituto sobre los antiguos edificios del Instituto Escuela, el internado hispano-marroquí y la Residencia-internado Generalísimo Franco en los pabellones de la antigua Residencia de Estudiantes, y la iglesia del Espíritu Santo construida sobre las instalaciones del Auditorium de la JAE; no se hallan referencias a los dispositivos

⁴² OTERO CARVAJAL, Luis Enrique (dir): *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*, Madrid, Editorial Complutense, 2006; MORENO, Francisco: “Educación y cultura en el franquismo”, en Roque Moreno y Francisco Sevillano: *El franquismo. Visiones y balances*. Alicante, Universidad de Alicante, 1996; MONTORO, Ricardo: *La Universidad en la España de Franco (1939-1970)*, Madrid, CSIC, 1981; MORENTE, Francisco: “La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo”, *Historia y Comunicación Social*, 6 (2001), pp. 187-201. CRESPO, Jesús: *Purga de maestros en la Guerra Civil*, Madrid, Ámbito, 1987.

⁴³ VV.AA: *Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española (vol.1)*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos/Acción Cultural Española, 2012, pp. 332-355.

⁴⁴ VV.AA: *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, San Sebastián, Editorial Española S.A., 1940.

⁴⁵ MINDÁN, Manuel: *Historia del instituto Ramiro de Maeztu de Madrid*, Zaragoza, Sociedad Cooperativa de Artes Gráficas, 2001, p. 39.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 41.

⁴⁷ NAVARRO, Juan: “La hispanidad como coartada ideológica en el pensamiento reaccionario español”, *Hispania*, 89 (2006), pp. 32-99; BAISSOTTI, Pablo: “Arma “nacional”, arma patria. La Hispanidad franquista (1936-1943)”, *Bulletin for Spanish and Portuguese Historical Studies*, 41 (2006).

espaciales que reconfiguraron el carácter ideológico del centro mediante el espacio. Más adelante se detallan los órganos de gobierno del centro, destacando la figura de Jefe de Estudios a cargo de Antonio Magariños.

En el siguiente capítulo titulado “los hombres del Ramiro”⁴⁸ se estudia la plantilla de catedráticos y los procesos selectivos establecidos para la incorporación de personal docente y administrativo al centro. Mindán aprovecha este punto para ensalzar el carácter del profesorado del instituto pero en ningún momento detalla sus perfiles ideológicos ni su estrecha vinculación al régimen franquista. Seguidamente se expone el ideal educativo del centro: según relata Mindán, pese a que hubo esfuerzos por influir en el profesorado a la hora de adecuar los contenidos educativos de acuerdo a los criterios de algún organismo exterior, se consiguió una independencia en la enseñanza del instituto gracias a los esfuerzos del profesorado. De acuerdo con esto, el instituto Ramiro de Maeztu mantuvo agencia sobre los contenidos que marcaba la legislación educativa española y no tuvo que estar sujeto a estrecheces ideológicas.⁴⁹ Mindán insiste en que el deber del profesorado con la enseñanza del centro “no era preparar técnicos, sino al hombre integral en sus capacidades fundamentales”⁵⁰. En esta formación humana “intentábamos darles un sentido social, haciendo que conviviesen en el Instituto ricos y pobres, para que se conociesen, comprendiesen e incluso entablasen amistad”⁵¹. Además, se hace hincapié en la asunción de las normas y criterios del instituto por parte de los alumnos:

Así llegaban a conocerse mejor y a descubrir su propia vocación; y también a liberarse de los prejuicios vulgares y corrientes, por ejemplo, del afán de novedades, llevándoles a la persuasión de que no todo lo nuevo es bueno por ser nuevo, ni todo lo antiguo es malo por ser antiguo. En resumen, nuestro empeño era conseguir hombres cabales y perfectos en lo posible⁵².

⁴⁸ MINDÁN, Manuel: *Historia del instituto Ramiro de Maeztu de Madrid*, Zaragoza, Sociedad Cooperativa de Artes Gráficas, 2001, p. 65.

⁴⁹ Las leyes más representativas sobre la idea que el franquismo tenía de la educación son la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 y Ley 24/1963, de 2 sobre modificación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, y Ley General de Educación. Publicado en: BOE, núm. 187, 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546. Sección I, Disposiciones generales, Jefatura del Estado, BOE-A-1970-852. Para una visión general sobre el panorama de la educación en España durante el franquismo, véase: DE PUELLES, Manuel: *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2010; NAVARRO, Ramón: *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU, 1990.

⁵⁰ MINDÁN, Manuel: *Historia del instituto...*, p. 85.

⁵¹ *Ibid.*, p. 86.

⁵² *Ibid.*, p. 87.

En estas líneas se atisban los principios de una educación que se justifica en el *interclasismo* pero que al mismo tiempo reafirma los valores tradicionales que salvaguardan la jerarquía social. En el capítulo dedicado a la enseñanza religiosa se habla de la libertad que presidía el espíritu del instituto en cuanto a la materia religiosa y la creación de la figura del director espiritual que debía servir al alumnado como guía en materia religiosa. Este argumento se refuerza con la presencia del internado Hispano-Marroquí donde había instalaciones para el culto musulmán y con la presencia de un grupo de protestantes luteranos, principalmente “hijos de alemanes que vivían en España durante la Segunda Guerra Mundial y también hijos de diplomáticos europeos”⁵³. Se omite en estas líneas que dicho internado fue un proyecto de alianza del régimen con las élites colonizadas de Marruecos y el refugio de las autoridades nazis que aún quedaban en España. Cabe destacar el capítulo dedicado a la educación física considerada como una de las grandes preocupaciones del centro para formar “muchachos sanos y fuertes”⁵⁴. Se detallan aquí todas las instalaciones deportivas del centro como el campo de fútbol, la piscina, los campos de baloncesto y la creación del Estudiantes, sin duda la el hito deportivo más importante del instituto. La preocupación del centro por la educación física estuvo notablemente influida por los contenidos ideológicos del fascismo con respecto a la superioridad étnica y la depuración espiritual mediante el ejercicio, un aspecto reforzado por el pasado militar de los docentes que se encargaron de impartir esta área. Por último, hay un capítulo dedicado a la educación técnica mediante el complejo de los talleres manuales para:

Ejercitar la inteligencia práctica por medio de la actividad normal, además que los alumnos aprendiesen cosas que el hombre, en general, y en especial el intelectual debe saber para el día de mañana⁵⁵.

Estos talleres estaban bajo la dirección del instituto San José de Calasanz y se justificaron como medio de experimentación educativa. La educación técnica fue el precedente directo de la profesionalización de las clases medias que el régimen franquista contemplaba como paso clave hacia la modernización y la europeización de

⁵³ *Ibid.*, p. 106.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 115.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 143.

España⁵⁶. La educación como el rito iniciático de un futurible oficio, en una clara perspectiva utilitarista y tecnocrática.

La única aproximación sobre el instituto Ramiro de Maeztu desde una perspectiva historiográfica crítica es la aparecida en las dos obras de Jesús Izquierdo Martín y Pablo Sánchez León⁵⁷. El descubrimiento de una falsificación sobre la placa conmemorativa colocada en el hall del edificio principal del colegio en 1941 que refería a su inauguración tras la guerra civil sirve a los autores para trazar un recorrido sobre los sentidos que el franquismo dio a la guerra civil a lo largo de la dictadura con tal de establecer una memoria que legitimara su llegada al poder. Esta pequeña aproximación sobre el Ramiro de Maeztu constituye un punto de partida para abordar los mecanismos de distanciamiento que el franquismo quiso imponer mediante la inauguración del nuevo instituto con respecto al Instituto Escuela y las contradicciones que asumía este discurso. La placa –en su versión original- rezaba así:

Este instituto, destrozado y saqueado por el furor marxista, fue reorganizado y reconstruido bajo el signo de nuestro invicto caudillo el generalísimo Franco siendo Ministro de Educación Nacional el Exmo. Sr. D. José Ibáñez Martín.

El mensaje acababa con la inscripción en números romanos del año 1939, símbolo del triunfo en la guerra civil e inicio del Nuevo Estado y la inscripción “Arriba España”. En este mensaje se daba por supuesto que el instituto tenía una existencia previa al régimen franquista, sin embargo, el instituto Ramiro de Maeztu fue una creación del régimen que buscaba la desvinculación con las instituciones previas a su existencia sobre el complejo espacial de los Altos del Hipódromo. Se desconoce el año exacto, pero ya durante los últimos años de la dictadura la placa fue modificada en su versión original con el siguiente mensaje:

Este instituto, destrozado y saqueado por los horrores de la guerra, fue reorganizado y reconstruido bajo el signo de nuestro invicto caudillo el generalísimo Franco siendo Ministro de Educación Nacional el Exmo. Sr. D. José Ibáñez Martín.

⁵⁶ SÁNCHEZ LEÓN, Pablo: “Desclasamiento y desencanto. La representación de las clases medias como eje de una relectura generacional de la transición española”, *Kamchatka*, 4 (2014), pp. 63-99.

⁵⁷ IZQUIERDO MARTÍN, Jesús y SÁNCHEZ LEÓN, Pablo: *La guerra que nos han contado y nosotros. 1936 y nosotros*, Madrid, Alianza editorial, 2006, pp. 307-311; IZQUIERDO MARTÍN, Jesús y SÁNCHEZ LEÓN, Pablo. *La guerra que nos han contado y la que no: memoria e historia de 1936 para el siglo XXI*, Madrid, Postmetrópolis, 2017.

Esta modificación seguía reproduciendo el mismo año de datación. Para los autores, esta falsificación ejemplifica los diferentes sentidos que el franquismo construyó sobre el pasado reciente y su imposición en el poder: el concepto “horrores de la guerra” se interpreta como la consecuencia de un enfrentamiento fraticida de responsabilidades compartidas y constituye el núcleo de la interpretación que finalmente hizo el propio régimen franquista sobre el pasado, establecido como un relato hegemónico durante la transición y que perdura en forma de memoria en el régimen democrático actual.

2.5 Propuesta de trabajo y nuevas posibilidades

A lo largo de estas páginas se ha intentado pergeñar un panorama general sobre las direcciones que a lo largo de estas últimas décadas han tomado las distintas corrientes de estudio en las que se inserta esta investigación, así mismo se han dispuesto algunas de las lagunas que hay en este recorrido historiográfico. El objetivo de este apartado es exponer en qué medida este trabajo puede ayudar a subsanar alguna de estas carencias, así como plantear nuevas vías de análisis a partir de algunos estudios significativos como los que ya hemos mencionado.

Elaborar un estudio sobre las identidades desarrolladas en un instituto madrileño bien representativo del régimen franquista ya es de por sí una iniciativa novedosa, teniendo en cuenta las muy escasas aproximaciones que se han hecho sobre esta temática en la dirección indicada. Además de ello, el enfoque propuesto propone un diálogo complejo sobre el papel que tienen las instituciones educativas en la sociedad contemporánea a la hora de configurar las identidades individuales y nacionales. Muy al contrario, la bibliografía interesada por el estudio de la educación franquista se ha centrado únicamente en el elemento legislativo y en la represión como el único mecanismo que vertebraba su existencia.

Uno de los caminos que se abren con esta propuesta es la conjugación de los estudios sobre educación y los estudios sobre la configuración de identidades, un diálogo que aún no ha sido fructífero en el terreno historiográfico pero que puede abrir un amplio abanico de posibilidades a la hora de abordar la escuela como un mecanismo de reproducción social y cultural que utiliza unas estrategias que van más allá del amparo legislativo o la voluntad represora de su órgano director. Aunque en el análisis que se presentará en próximas páginas nos centraremos exclusivamente en el Instituto Ramiro de Maeztu, se ha pensado que la resolución de todas las cuestiones hasta ahora

planteadas exigiría extender la investigación a más casos de estudio y añadir otros centros educativos que pudieran ofrecernos una visión más compleja de las relaciones entre enseñanza y sociabilización de las identidades nacionales e individuales.

Este estudio se desarrollaría sobre el análisis de cuatro perspectivas a partir de las cuales desgranar el proceso de configuración de identidad de cada centro. El primero de estos puntos es la espacialidad, a través de la configuración urbana de los institutos y el dominio de sus características arquitectónicas sobre el paisaje y el entorno urbano que los rodea. Sobre este punto se incide en el estrecho vínculo entre los presupuestos educativos, las construcciones arquitectónicas y las diferentes formas de sociabilidad que se generan a través de la conjunción de estos dos elementos. El segundo punto se refiere al análisis de la institución, en cuanto a la configuración administrativa de las plantillas de profesorado y los órganos directores, la relación de la dirección del centro con los órganos del Ministerio de Educación y las retribuciones económicas conseguidas a través de esta relación y como consecuencia de las atribuciones específicas del centro. Por lo mismo, este análisis también se centraría en la organización administrativa en temas como el calendario escolar, el reparto de horas lectivas y de descanso y las diferentes actividades extraescolares en las que se incluirían las clases de apoyo, los talleres y los viajes de fin de curso. A través de todo este flujo administrativo se pretende observar cuáles son los planteamientos ideológicos que informan la acción directiva del centro tomando como base la morfología de las actividades propuestas y el personal destinado a su desarrollo y cumplimiento. La tercera perspectiva de análisis está referida a los materiales y la materialidad del centro, es decir, los libros de texto del alumnado y del profesorado, el material escolar, las posibilidades y calidad de este material, y la creación del flujo de material por parte de las asociaciones de estudiantes tales como, periódicos, revistas, afiches, etc, para observar si existe una relación dialéctica entre éstos y los materiales elaborados por los organismos oficiales. La última perspectiva que será tomada en consideración es la relativa a las entrevistas a antiguos alumnos del centro. En esta parte se quiere realizar un análisis de las subjetividades elaboradas sobre su etapa en el instituto, y el grado de asimilación de las identidades nacionales y sociales promovidas en el centro.

En este sentido, se pretende observar los quiebres o continuidades generacionales hallados en estas identidades y los factores que pueden determinar esta direccionalidad. Uno de los elementos esenciales de este punto es observar qué gestión

ha hecho el antiguo alumnado sobre la memoria de su instituto y cuáles son los vínculos que aún establece con la institución para determinar cuáles son los trazos de esas identidades forjadas durante el proceso educativo que aún perduran en forma de memoria.

Como ya se ha dicho, para un proyecto de investigación posterior se ampliaría el número de casos de estudio con tal de poder ofrecer una visión de conjunto más completa sobre los institutos que tuvieron el poder y el ejercicio de la educación en Madrid durante el franquismo. Esta muestra ofrecería una serie de institutos representativos de la educación elitista desarrollada durante el franquismo en la ciudad de Madrid. Cada uno de estos institutos tiene un motivo en su elección: el primero de estos colegios sería el de Nuestra Señora del Pilar, por ser bien representativo de las élites económicas del país y con una proyección hacia los circuitos empresariales y financieros; el colegio Estudio que se reivindicaba como el centro de enseñanza que preservaba el espíritu de la ILE y uno de los más representativos de las elites madrileñas y el colegio Isabel la Católica, por ser la contrapartida del instituto Ramiro de Maeztu, y tener un marcado sesgo de género al tratarse de un instituto solo para mujeres ocupado por círculos sociales medios y altos. Por último, se ampliaría la visión del instituto Ramiro de Maeztu sobre cuestiones que aún no hayan acabado de perfilarse en el presente estudio. Además, este trabajo pretende ampliar su visión sobre los institutos extranjeros de élite con sede en Madrid. En este sentido, se elegiría el Liceo Francés y el Colegio Británico para observar cuáles fueron los mecanismos de configuración institucional de estos centros y hasta qué punto se estableció una ambición por imitar sus modelos educativos y las pedagogías allí utilizadas.

3. Análisis de fuentes y metodología

Para la realización de este proyecto de investigación se requiere de un repertorio documental de fuentes históricas de distinto orden y naturaleza que nos permitan realizar un análisis cruzado sobre diferentes realidades históricas: resignificación espacial, institucional y elaboración de identidades subjetivas. De acuerdo con lo que ya hemos adelantado en la introducción, las fuentes sobre las que se asienta nuestra investigación son: el material arquitectónico y espacial concerniente a la construcción del instituto que se halla en el servicio histórico del Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid así como en el Archivo General de la Administración, la información relativa a la organización y el funcionamiento del instituto hallada en el archivo del instituto Ramiro de Maeztu y las fuentes orales obtenidas en entrevistas realizadas a antiguos alumnos del centro. A este repertorio de fuentes se ha unido de forma puntual la información contenida en diarios, revistas, planos y fotografías. En este punto se ejemplifica el repertorio de fuentes documentales utilizado para el caso de estudio del instituto Ramiro de Maeztu, que sería ampliado con documentación análoga para el abordaje del resto de centros educativos que se contemplan en un futuro proyecto de tesis doctoral.

3.1 Fuentes arquitectónicas y espaciales

Las fuentes dedicadas a la construcción del instituto Ramiro de Maeztu sobre los restos del Instituto-Escuela han sido localizadas en dos organismos distintos. La primera de estas localizaciones es el servicio histórico del Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid. Allí se hallan dos cajas con información relativa a la construcción del instituto, principalmente a través de las planimetrías realizadas para los artículos de las revistas *Arquitectura* o *Nuevas Formas*, cuyos repositorios también se hallan en la misma sección del servicio histórico. Además de esta información, se incluye un repertorio fotográfico con las modificaciones del instituto desde su construcción hasta la transición a la democracia. La segunda localización es el Archivo General de la Administración situado en Alcalá de Henares. De este archivo se ha realizado un vaciado exhaustivo de toda la información relativa a la construcción del instituto Ramiro de Maeztu así como a las modificaciones realizadas en el Instituto Escuela desde su construcción. Existen un total de veinte cajas que contienen toda la información relativa a estas construcciones. Aquí se detallan los materiales, el proceso de construcción, los informes de los

arquitectos y aparejadores, así como planimetrías generales sobre la configuración espacial del complejo de los Altos del Hipódromo.

Estas fuentes son de suma importancia pues sobre ellas se puede rastrear el proceso de apropiación espacial sobre los restos del Instituto Escuela, y los proyectos planeados para reformular el espacio existente. Además, los diferentes informes ejecutados por los arquitectos y los cables remitidos hacia las administraciones inversoras de los proyectos arquitectónicos informan sobre la tensión entre las posibilidades de reconfigurar el espacio en cuestión y la materialidad existente sobre la que había que operar dichos cambios. El desglose de las cantidades económicas marcadas en los proyectos da buena cuenta de la inversión que se realizó en el instituto Ramiro de Maeztu y las diferencias que se pueden establecer con otros institutos del entorno madrileño. La metodología utilizada ha consistido en el vaciado de información para su posterior incorporación en una base de datos sobre el objeto de estudio. Con este método se pretende efectuar análisis cuantitativos más precisos y conseguir una mayor efectividad a la hora de rastrear los cambios y pervivencias de orden espacial.

3.2. Documentación institucional del instituto Ramiro de Maeztu

La información relativa al flujo burocrático y administrativo emitido por el centro desde su creación se encuentra en el archivo documental histórico del instituto Ramiro de Maeztu. Gracias al proyecto de investigación documental aprobado por el actual instituto y llevado a cabo por la ex-catedrática de historia del centro Rosa María Muro y un antiguo alumno Manuel Rincón, se ha digitalizado todo el fondo documental del archivo hasta el año 1985, por lo que toda la información relativa al centro puede ser consultada vía online. Dentro de la documentación que se halla en este archivo podemos destacar los siguientes puntos: las tomas de posesión de los profesores desde el momento de la inauguración del instituto hasta 1944, la configuración histórica de las plantillas de directores y sus equipos directivos, las actas del consejo de dirección, las actas de la comisión económica y, por último, las actas de los claustros.

A partir de esta fuente se pueden rastrear los perfiles ideológicos que conformaron los órganos directores y la plantilla del profesorado, un elemento central si se quiere conocer cómo se planteó institucionalmente la organización del centro, la composición de sus plantillas de acuerdo con los objetivos que marcaba la educación del régimen y específicamente la función que quedaba reservada al instituto Ramiro de

Maeztu dentro del contexto de la educación madrileña y española. En este sentido también sería interesante incluir los procesos selectivos convocados por el Ministerio de Educación y supervisados por el CSIC para el acceso a las plazas de catedráticos y profesores antes de la inauguración del instituto. Ahora bien, esta información no se halla dentro de las fuentes digitalizadas por el archivo documental del instituto sino en el Archivo General de la Administración. Por otro lado, a partir de las actas del consejo de dirección se pueden rastrear los contenidos y los debates producidos al calor del funcionamiento del centro así como las nuevas figuras administrativas que se generaron para la remodelación institucional del centro y la creación de un proyecto educativo, cuyos resultados facultaron su exportación hacia otros centros educativos del país. Las actas de la comisión económica sirven para acercarnos a la realidad del centro en materia de inversiones y financiación. Esta información es importante para analizar el carácter y la importancia que el instituto revistió para el régimen de acuerdo con la cantidad de dinero inyectado a sus arcas con el objetivo de mejorar sus instalaciones y adaptarlo materialmente a las prerrogativas que lo convertían en un instituto experimental. Por último, mediante las actas de los claustros se pueden analizar las tensiones y los consensos en torno al funcionamiento del centro y cómo se resolvieron administrativamente los problemas derivados de la convivencia con el alumnado así como la evolución de las preocupaciones del profesorado para garantizar el orden y la disciplina.

Sin duda, este flujo documental reviste una importancia notoria a la hora de realizar nuestro análisis sobre el instituto. Sin embargo a través de esta documentación hay sujetos que no tienen voz y quedan silenciados desde esta perspectiva de estudio. Por ello, es de suma importancia un acercamiento crítico hacia la fuente documental que permita hallar cuáles son los vacíos que se producen en la documentación y quiénes son los personajes que dominan este flujo administrativo. Este examen crítico sobre la fuente pretende armar un análisis histórico que no sólo tenga en cuenta la visión oficial de la institución sino también la recepción de este discurso sobre el alumnado y bajo qué coordenadas era asimilado y transformado de acuerdo con su contexto particular.

3.3 Las fuentes orales

Para el análisis de las fuentes orales se han realizado un total de seis entrevistas a antiguos alumnos del centro de promociones que van desde la década de los cincuenta

hasta principios de la década de los ochenta. Las entrevistas se han desarrollado de acuerdo con la metodología ofrecida por la historia oral: se ha creado un listado cerrado de siete preguntas que inciden sobre la evocación y recuerdo del instituto así como las experiencias que ayudaron a determinar la memoria creada sobre el paso por el centro. El conjunto de las entrevistas ha sido grabado para luego ser transcrito en papel y de este modo establecer unos parámetros comparativos en las respuestas dadas por los entrevistados para ofrecer unas conclusiones generales sobre las respuestas obtenidas. El objetivo de estas entrevistas es atisbar las divergencias que se establecen en el recuerdo de un mismo hecho y analizar cuál es el material del que se compone la memoria colectiva del instituto y las memorias subterráneas que desestabilizan este discurso. Estas discontinuidades marcan las rupturas generacionales con respecto al recuerdo del instituto y el orden de experiencias que conforma esta evocación.

La entrevista oral es una buena manera de ofrecer una visión histórica alejada de la oficialidad y evita el proceso de objetivación del documento como mecanismo para extraer la verdad a través de su discurso. Sin embargo, la fuente oral no está exenta de crítica, y es necesario abordar un examen previo que advierta sobre la urdimbre discursiva que informa su morfología. Teniendo en cuenta los debates historiográficos apuntados en el estado de la cuestión, el análisis de la fuente documental se ejecuta sobre las coordenadas que facultan la creación de la memoria individual y los límites que se plantean a la hora de interpretar las vivencias personales de manera objetiva.

3.4 Prensa, revistas y planos de época

En este trabajo también se ha recurrido a otros tipos de fuentes que refuerzan el andamiaje documental ya expuesto. La primera de estas fuentes es la prensa a través de la consulta en la hemeroteca del periódico *ABC* para rastrear las informaciones que tratan sobre el centro desde su inauguración. De un total de 250 resultados se han encontrado 40 noticias que resultan de sumo interés a la hora de analizar el impacto que el centro tenía para el régimen franquista y cuáles eran los mecanismos de propaganda e imagen que usaba el régimen a la hora de promocionar el centro y construir su identidad visual. También se ha procedido al vaciado de la Revista Nacional de Educación, de cuyos números se han encontrado siete publicaciones relativas al instituto que informan sobre carácter educativo del centro y sobre la proyección de sus avances pedagógicos para el resto del país. Por último, a través de la Dirección General de Urbanismo y su

servicio cartográfico, contamos con una serie de mapas históricos que otorgan una perspectiva comparada sobre los cambios y continuidades espaciales en los Altos de Hipódromo y las variaciones morfológicas del segundo ensanche norte de Madrid donde se encontraba el principal tejido social que sustentaba el centro.

3.5 Proyecto de tesis doctoral

Estas son las fuentes utilizadas para una primera aproximación al objeto de estudio. Pero tal y como hemos señalado en el estado de la cuestión, este análisis debe trasladarse a otros centros educativos del entorno madrileño que reúnen unas características singulares: el colegio Nuestra Señora del Pilar, el colegio Estudio y el instituto Isabel la Católica, así como el Liceo Francés y el Colegio Británico. A través de esta ampliación sobre la muestra de estudio se pretende observar otras prácticas de resignificación espacial e institucional, y nuevos procesos de creación de identidades subjetivas y sociales. Estos procesos son analizados desde la conflictividad entre la resistencia de viejas prácticas y el acomodo hacia nuevas prácticas y formas de vinculación de identidad. Para efectuar este trabajo se rescataría una información análoga a la planteada para el instituto Ramiro de Maeztu: planos, archivos de centro, prensa, fotografías, planimetrías y entrevistas a antiguos alumnos del centro en varias promociones. La información obtenida se procesaría mediante una metodología de análisis comparado entre las diferentes realidades de los centros educativos y las realidades urbanas de su entorno.

4. Aproximación analítica

4.1. La resignificación del espacio

“Este instituto, destrozado y saqueado por el furor marxista, fue reorganizado y reconstruido bajo el signo de nuestro invicto caudillo el generalísimo Franco siendo Ministro de Educación Nacional el Exmo. Sr. D. José Ibáñez Martín”

Como ya hemos comentado, así rezaba la placa que presidía el hall del edificio principal del instituto Ramiro de Maeztu antes de que fuera falsificada y reemplazada en los últimos años de la dictadura. En torno al significado de este mensaje se abren una serie de interrogantes que giran alrededor de la institución que precedió al instituto Ramiro de Maeztu una vez terminada la guerra civil. Este proceso de destrucción y saqueo propiciado por el “furor marxista” luego conceptualizado como “horrores de la guerra” afectaba a los edificios del Instituto Escuela pertenecientes a la Junta de Ampliación de Estudios y en última instancia a los valores que informaron la creación de la Institución Libre de Enseñanza. El discurso arquitectónico se toma en este punto como un vector capaz de significar y crear identidad a través del imaginario ideológico que faculta su construcción. El discurso, en este sentido, no revela una materialidad prístina sino que la codifica y cifra mediante un significado. Esta representación está sujeta a procesos de reapropiación y resignificación que sincretizan la materialidad precedente con otra nueva, mostrando así las continuidades, las quiebras y las líneas discontinuas de estos procesos⁵⁸.

A continuación se va a realizar una aproximación analítica que trata de incidir en estas cuestiones. Se empezará con una descripción del contexto ideológico que coadyuvó a la creación de la Institución Libre de Enseñanza y la Junta de Ampliación de Estudios como referentes que posteriormente serán resignificados; atendiendo al espacio edificado, las construcciones y el estilo arquitectónico. Luego se pasará a una reflexión sobre las intenciones y los límites del proyecto de resignificación arquitectónica de Madrid una vez terminada la guerra civil. Y, finalmente, al análisis de la resignificación espacial del instituto Ramiro de Maeztu atendiendo a las modificaciones en el conjunto de edificios, a la adición de elementos simbólicos y a los cambios de denominación y adscripción de edificios.

⁵⁸ FOUCAULT, Michel: *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*, Madrid, Siglo XXI, 2006; FOUCAULT, Michael: *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, 1999.

4.1.1 El nacimiento de un espacio heterotópico: los Altos del Hipódromo

El nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936) está íntimamente relacionado con las cuestiones universitarias (1867-1875) que dirimieron la disputa sobre la libertad de cátedra en el sistema educativo español ante la negativa de un grupo de catedráticos krausistas a ajustar sus enseñanzas a cualquier dogma oficial en materia religiosa, política o moral⁵⁹. Esta querrela propició la andadura de un sistema educativo privado que tuvo que realizar su labor al margen del Estado, empezando por la enseñanza universitaria y extendiéndose luego hacia la educación secundaria, primaria e infantil. El nacimiento de la ILE estuvo estrechamente vinculado al krausismo español cuya doctrina marcó la agencia del futuro *institucionismo* y delimitó algunos de sus rasgos distintivos que tuvieron conexión con el espacio y el paisaje.

El krausismo o neokrausismo fue un fenómeno exclusivamente español que nació a partir de la lectura del filósofo alemán Krause practicada por Julián Sanz del Río en su viaje por Alemania durante los años 1843 y 1844. Una lectura original motivada por el deseo de acercar las claves filosóficas del krausismo al carácter y la necesidad del pueblo español⁶⁰. La base fundamental del krausismo español fue la oposición a la ortodoxia de la iglesia y su doctrina propugnaba una reforma religiosa en comunión con el misticismo romántico. Según su análisis de la realidad española existía un problema resumido en dos puntos fundamentales: el clericalismo y la falta de neutralidad del Estado en las cuestiones religiosas⁶¹. Este diagnóstico constituyó un ataque frontal a la curia romana y la jerarquía eclesiástica que sentó los cimientos de un clericalismo con simpatías hacia el liberalismo español.

⁵⁹ Para un análisis en mayor profundidad sobre la Institución Libre de Enseñanza, véase: CACHO, Vicente: *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Fundación Albéniz y Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2010; JIMÉNEZ, Antonio: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, IV, Madrid, Editorial Complutense S.A, 1996; LUZURIAGA, Lorenzo: *Las Escuelas Nuevas*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1923; VIÑAO, Antonio: “Las innovaciones educativas de la Institución libre de Enseñanza”, en VV.AA: *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas*, 2 *La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos. Acción Cultural Española, 2012; GUERRERO, Enrique, QUINTANA DE UÑA, Diego y SEAGE, Julio: *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, S.A. Edicusa, 1977.

⁶⁰ El eje del neokrausismo fue la traducción de la obra de Krause *Ideal de la Humanidad para la vida*, publicada en Madrid por F. Martínez García en 1860. Edición alemana, *Urbild der Menschheit*, Dresde, s. e., 1811.

⁶¹ VALERA, Javier: *La novela en España. Los intelectuales y el problema español*, Madrid, Taurus, 1999, p. 79.

El krausismo español tuvo a su principal representante en Francisco Giner de los Ríos, fundador de la ILE, que ejerció una influencia notable en la creación del genio institucionista. El pensamiento krausista se estructuraba a partir de un concepto organicista de la sociedad tomado del modelo funcionalista biológico según el cual la ordenación del universo respondía a un ente místico y superior que marcaba la correspondencia entre las partes y el todo. De acuerdo a esta idea, Dios estaba en la naturaleza pero era también algo más y superior a la propia naturaleza, una doctrina superadora del panteísmo denominada panenteísmo. De este núcleo doctrinal se desprendía una concepción política que entroncó con el liberalismo, un liberalismo armónico que no incluía ningún elemento subversivo sobre la tradición liberal decimonónica y que sólo podía ser estigmatizado por un sentimiento de heterodoxia en lo religioso⁶².

El ideal de nación krausista estaba marcado por estos presupuestos políticos. Según una definición dictada por Francisco Giner de los Ríos, la nación se entendía como “comunidad y persona social constituida por la unidad de raza, de lengua, de territorio y de cultura”⁶³, es decir, estaba definida por unos criterios culturales y psicológicos que conformaban la esencia del ser español. Es esta concepción la que facultó el afán pedagógico que caracterizó desde el primer momento el krausismo, una pedagogía libre dedicada al estudio de una personalidad nacional que sólo es auténtica cuando se cimenta sobre el estudio de sus rasgos distintivos. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, el krausismo promovió un contacto con las diferentes naciones europeas, una apertura exterior de la interpretación de la esencia y el pasado nacional que aportara unos valores propios y originales al conjunto universal de la civilización europea⁶⁴.

La concepción panenteísta del krausismo unida a la búsqueda del ser nacional contribuyó a la consideración del paisaje como un elemento central de lo español. Para Giner de los Ríos, las sierras de Gredos y Guadarrama son la viva imagen del ser español, serrano y fuerte y las excursiones por el paisaje natural madrileño constituyen una manera mística de fundirse con la nación y aspirar su esencia, es decir, una forma de conocimiento y aprehensión de lo nacional. Por ello, a través de la ILE se promovió

⁶² VALERA, Javier: *La novela en España...*, p. 89.

⁶³ PÉREZ-VILLANUEVA, Isabel: “Krausismo, Institución Libre de Enseñanza y nacionalismo español”, en VV.AA: *Enciclopedia del nacionalismo*, Madrid, Tecnos, 1997, pp. 273.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 275.

un excursionismo y una educación del paisaje que inculcara el valor del contacto con la naturaleza como símbolo iniciático hacia la búsqueda del ser español⁶⁵.

En definitiva, el krausismo español dio continuidad a las contradicciones propias del liberalismo finisecular usando el reformismo institucional como mecanismo para el progreso material de la nación. Frente a un liberalismo en crisis, se propuso un nacionalismo contra la crisis como exigencia ante “unas masas insuficientemente nacionalizadas”⁶⁶. Pese a la apelación constante del racionalismo tanto en el ámbito político como en la confianza depositada en la ciencia positivista, su imaginario nacional se adscribía a las propuestas románticas que cuestionaban la viabilidad del progreso material de la nación y se acercaban hacia una búsqueda de sus rasgos distintivos.

Siguiendo esta dinámica, el recién estrenado Ministerio de Instrucción Pública creó en 1907 la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) dependiente de la ILE, cuyo presidente fue Santiago Ramón y Cajal hasta su muerte en 1934. La Junta estuvo organizada en torno a dos grandes núcleos investigadores: el humanístico y el científico⁶⁷. El primero de ellos estaba constituido por el Centro de Estudios Históricos (marzo de 1910) creado para contribuir al “sagrado deber de descubrir nuestra historia”⁶⁸ y evitar el monopolio extranjero en el análisis de las fuentes españolas⁶⁹. El CEH estuvo bajo la dirección de Ramón Menéndez Pidal y en él se desarrolló una concepción de la historia que cuadraba con los preceptos del institucionalismo krausista.

⁶⁵ Sobre la configuración del paisaje español y la figura de Francisco Giner de los Ríos, véase: ALTAMIRA, Rafael (1921): “El paisaje y los parques nacionales en España”, *BILE*, 736 (1921), pp. 220; AZORÍN, José: “Las obras de Giner”, *La Lectura*, 185 (1916); BAROJA, Pío: *Camino de perfección*, Madrid, Alianza Editorial, 1902; *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Programa de Excursiones I, nº 237 de diciembre de 1886, 378; ORTEGA, Nicolás: “Los valores del paisaje: La sierra de Guadarrama en el horizonte de Francisco Giner y la Institución Libre de Enseñanza”, en VV.AA: *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. Tomo 2*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos. Acción Cultural Española, 2012, pp. 673-711; GINER DE LOS RÍOS, Francisco: *Obras selectas*. Madrid, Austral-Espasa Calpe, 2004, pp. 793.

⁶⁶ SAZ, Ismael: *España contra España...*, p. 65.

⁶⁷ Para un acercamiento más profundo a la JAE, véase: PUIG-SAMPER, Miguel Ángel: *Tiempos de investigación. JAE-CSIC, cien años de ciencia en España*, Madrid, CSIC, 2007; SÁNCHEZ, José Manuel (coord.): *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*, Madrid, CSIC, 1988, 2 vols; SÁNCHEZ, José Manuel y LAFUENTE, Antonio (coords.): *El laboratorio de España: la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1907-1939*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2007.

⁶⁸ VV.AA: *Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española (vol.1)*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos. Acción Cultural Española, 2012, p. 159.

⁶⁹ Sin embargo esta transformación de los estudios históricos y pedagógicos ya venía gestándose tiempo atrás, concretamente a 1882, con la fundación del Museo Pedagógico que, más tarde (1918), se vincularía estrechamente a la JAE y marcaría la orientación pedagógica en esta institución. El Museo Pedagógico fue disuelto en 1941 por la dictadura franquista para integrar sus restos en el CSIC.

En cuanto al segundo núcleo, se estableció el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Nucleares dirigido por Ramón y Cajal que integró instituciones ya existentes como el Jardín Botánico y el Museo de Ciencias Naturales⁷⁰.

Las instituciones englobadas en la JAE carecían de unidad espacial; bien por el contrario se encontraban esparcidas por toda la ciudad de Madrid. Por ello, y de cara a las próximas construcciones que la JAE planteó, se buscaron terrenos apropiados en el ensanche madrileño donde los bajos precios del suelo permitían actuaciones de cierta envergadura. En 1911 el Ministerio de Instrucción Pública entregó a la JAE los terrenos de los Altos del Hipódromo que se elevaban en el parque urbanizado de la segunda zona del ensanche norte. Sobre estos terrenos se pretendió plasmar un conjunto de edificaciones con un marcado carácter europeísta y de vanguardia científica, de acuerdo con los valores que caracterizaban a la institución.

La elección de los Altos del Hipódromo seguramente se debió a la proximidad de estos terrenos a las casas del Paseo de la Castellana, ya ocupados por otros centros de la JAE o próximos a ella como el Museo de Ciencias Naturales, el Laboratorio de Investigaciones Físicas y la Escuela de Ingenieros Industriales. El conjunto se completó en 1916, cuando el Estado adquirió nuevos terrenos detrás de las residencias pertenecientes al conde de Maudes, que tras ser parcelados se adjudicaron para la construcción del nuevo Auditorio y el nuevo Instituto-Escuela de la JAE⁷¹.

En estos terrenos se procedió a la construcción de dos circuitos de edificaciones, el primero de ellos estuvo consagrado a las instituciones que formaron el complejo de la JAE. Posteriormente, a esta serie de edificaciones se unió la construcción del Instituto Escuela que, aunque fue dependiente de la JAE, supuso una evolución de las aspiraciones pedagógicas de esta institución con marcadas influencias de las corrientes pedagógicas europeas y norteamericanas del momento, influencias “froebelianas” y

⁷⁰ LÓPEZ, José María: *Heterodoxos españoles. El Centro de Estudios Históricos, 1910-1936*, Madrid, Marcial Pons: CSIC, 2006; OTERO, Luis Enrique y LÓPEZ, José María: *La lucha por la modernidad. Las ciencias naturales y la Junta para Ampliación de Estudios*, Madrid, Residencia de Estudiantes-CSIC, 2012; OTERO, Luis Enrique (dir.): *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*, Madrid, Universidad Complutense, 2006; LÓPEZ-OCÓN, Leoncio: “El cultivo de las Ciencias Humanas en el Centro de Estudios Históricos de la JAE”, *Revista Complutense de Educación*, 1 (2007), pp. 59-76.

⁷¹ DÍEZ-PASTOR, Concha y DÍEZ-PASTOR, Sara: “Carlos Arniches y la arquitectura que enseña”, *Aula*, 23 (2017), p. 183.

“montessorianas”⁷². Esta distinción es importante pues como veremos más adelante, la reforma llevada a cabo para la construcción del instituto Ramiro de Maeztu tomó partes de ambos conjuntos arquitectónicos y los integró en una sola institución de acuerdo con las nuevas necesidades del instituto.

Para la construcción de la Residencia de Estudiantes se eligió al arquitecto Antonio Flórez Urdapilleta, ligado a la institución. La Residencia de Estudiantes fue el pilar fundamental del institucionismo y mediante su construcción se buscaba la conexión del ámbito científico español con el elitismo educativo europeo. Los primeros pabellones, los “Gemelos”, de 1913, con tres plantas de galerías de dormitorios, son la repetición de uno mismo; el tercero, el “Transatlántico” de 1915, fue orientado perpendicularmente a los anteriores con una planta baja con laboratorios y dormitorios en las demás.

La elección de materiales como el ladrillo, el hierro y la madera, facultaron el sincretismo entre el racionalismo europeo y la tradición constructiva española asociada a un cierto casticismo. En general los edificios carecieron de ornamentación y presumieron de una austeridad propia de la función que pretendieron desarrollar. Justo después de la construcción del tercer pabellón de la Residencia de Estudiantes, Flórez abandonó la dirección de las obras por motivos que nunca quedaron del todo esclarecidos⁷³. La Junta buscó detenidamente otros arquitectos y fue Francisco Javier de Luque quien continuó la labor de las dos edificaciones próximas. Así se inauguraron el cuarto Pabellón, el “Central” o “La Casa” que, además de dormitorios, albergó los servicios generales manteniendo la tónica arquitectónica propuesta por Flórez, y el quinto Pabellón, previsto para acoger un gran salón de biblioteca y más dormitorios; este último es el más confuso en su planteamiento y parece que funcionó como primer Instituto Escuela.

⁷² Sobre el Instituto Escuela y sus avances pedagógicos, véase: GAMERO, Carmela: *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*, Madrid, CSIC. Instituto de Estudios Manchegos, 1988; LÓPEZ-OCÓN, Leoncio: “José Castillejo: Entrelazando las hebras de un artífice de la JAE”, en VV.AA: *Tiempos de investigación. JAE-CSIC Cien años de ciencia en España*, Madrid, CSIC, 2007, pp. 77-87); MARTÍNEZ, Encarna: *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2009; PALACIOS, Luis: *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988; ONTAÑÓN, Elvira: “El Instituto-Escuela, una experiencia educativa ejemplar?”, *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 14 (2007); VILLOTA, Javier: “El Olivar de Atocha y la Colina de los Chopos: el Instituto-Escuela?”, *Estudio. Boletín de actividades*, 10 (2003).

⁷³ HURTADO, Eva: “Del cerro del Viento a la Colina de los Chopos”, *Arquitectura*, 297 (1994), p. 66.

En 1918, ya con los cinco pabellones en uso, la Residencia amplió su reforma mediante la construcción de edificios adyacentes de logística para la propia residencia. Además, se urbanizó el entorno mediante el trazado de caminos y se acometió la construcción de un campo de deporte. Finalmente en 1923 se construyó la vivienda del Director en la entrada de la calle Pinar, donde residiría Jiménez Fraud y su familia. Con esta edificación se cerraba el circuito dedicado a completar la Residencia de Estudiantes

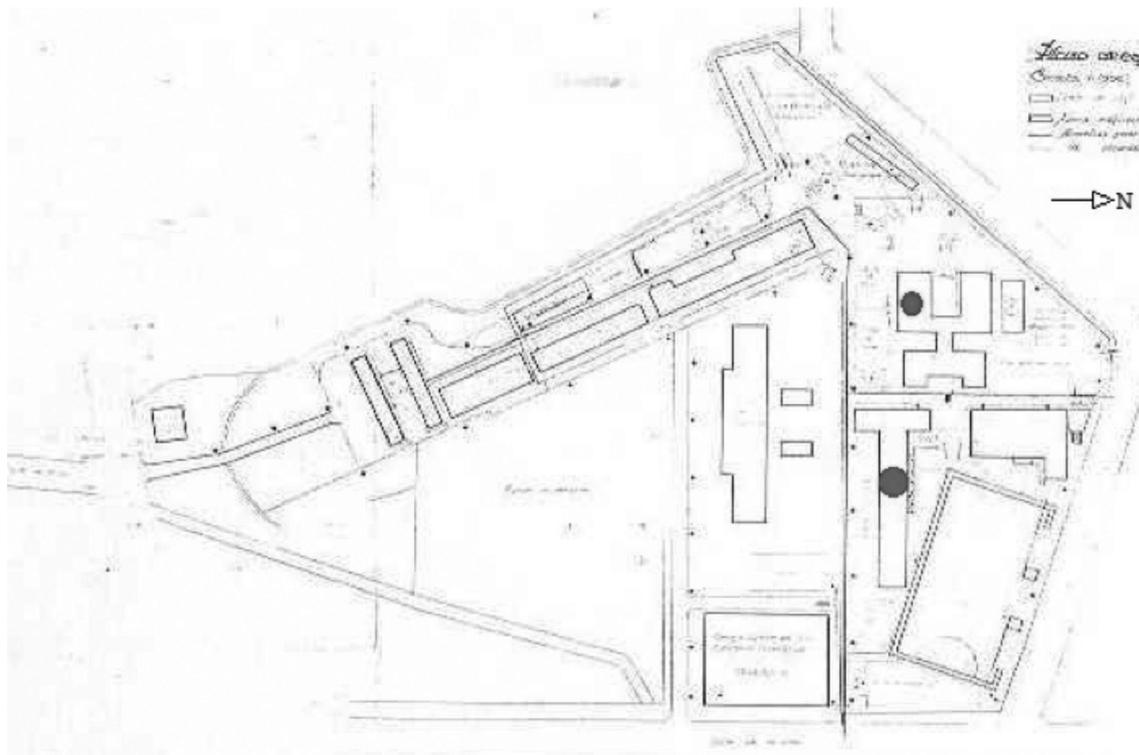


Ilustración 1. Plano de situación de los edificios de la JAE en los Altos del Hipódromo, Madrid. La calle Serrano se sitúa en la parte inferior del plano y los edificios del IE están señalados con un punto. AGA.

En 1928 la JAE se adueñó de los terrenos inferiores que van hacia la calle Vitrubio y la calle Serrano. En estos terrenos se dividieron tres parcelas: la primera para edificación del Instituto de Física y Química, la segunda para la construcción del Instituto Escuela (Bachillerato y Párvulos) y la tercera se dedicó a los edificios restantes de la Residencia de Estudiantes (Biblioteca y Auditorio), configurando un nuevo eje perpendicular a los primeros pabellones.

En 1927, la JAE convocó un concurso de anteproyectos para el Instituto de Física y Química -Fundación Rockefeller- que sustentado por el Estado, consolidaba la actividad del Laboratorio creado veinte años atrás y pretendía dar continuidad a los

pensionados de la JAE. Finalmente se eligió la propuesta de los arquitectos Manuel Sánchez Arcas y Luis Lacasa y el edificio se inauguró en 1932. En su arquitectura se fijaron las características formales que habían informado la construcción de los pabellones de la Residencia de Estudiantes junto con un marcado aire racionalista y neoclásico que respondía a las construcciones de los campus universitarios estadounidenses⁷⁴. Esta construcción denotaba un internacionalismo que pretendía vincular la JAE con los institutos y laboratorios punteros de occidente. Aún así, la pervivencia de los condicionantes específicos derivados del conjunto de los Altos del Hipódromo en una zona de ensanche aún sin urbanizar fomentó esa inquietante ambigüedad entre casticismo y modernidad tan característica del movimiento de arquitectura moderno español.

La construcción del complejo del Instituto Escuela fue acometida por los arquitectos Carlos Arniches y Martín Domínguez, ambos concedores de las instalaciones de la JAE por ser residentes de la Residencia de Estudiantes y colaboradores de la Junta⁷⁵. La construcción del Instituto Escuela se concibió sobre dos edificios: el edificio de bachillerato proyectado en 1928 y construido en 1931 se adueña de la vertiente sur de los terrenos de los Altos del Hipódromo; junto a esta edificación y de manera perpendicular se construyó el edificio de educación primaria y parvularia⁷⁶.

Ambas construcciones se sustentaron sobre hormigón armado y ladrillo desnudo en fachadas. Sobre esta base de sobriedad, se introdujo una preocupación por los espacios interiores y el uso del ladrillo y el arco como elementos integrados desde el regionalismo hacia la modernidad arquitectónica que ellos entendían sobre el concepto de razonabilismo arquitectónico⁷⁷, una visión organicista del edificio que mezclaba la racionalidad con aquello que se consideraba razonable, es decir, aquello que era base de lo propio español⁷⁸.

⁷⁴ VV.AA: “Institutos de Química y Física”, *Nuevas Formas*, 6 (1935), pp. 289-309.

⁷⁵ VV.AA: “El instituto Escuela de los Arquitectos: Arniches y Domínguez”, *Nueva Forma*, 64, pp. 12-20.

⁷⁶ La correcta escritura del Instituto Escuela es sin guión, aunque en la bibliografía específica sobre el tema aparezca en la mayoría de las ocasiones con guión. No se trata de un instituto y una escuela sino de un instituto que sirve de escuela a alumnos y docentes, al modo del Buque Escuela Sebastián de Elcano, por ejemplo.

⁷⁷ VV.AA: “Instituto escuela, Pabellón de Enseñanza Primaria”, *Arquitectura*, 241 (1983), pp. 24-25.

⁷⁸ DÍEZ-PASTOR, Concha y DÍEZ-PASTOR, Sara: “Carlos Arniches y la arquitectura...”, p. 189.

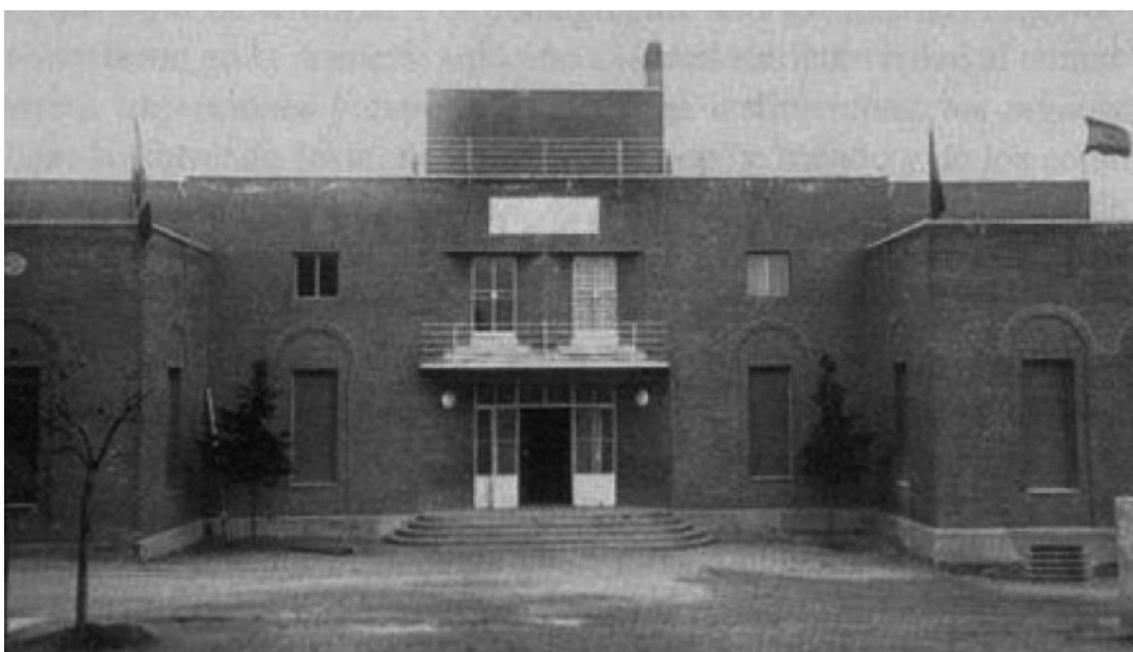


Ilustración 2. Sección Preparatoria del Instituto-Escuela, Arniches. Fotografía de la fachada original, con las ventanas de la clase de dibujo sobre la puerta principal (ca.1934). AGA.

El Pabellón de Párvulos fue una de las edificaciones que mejor mostró ese afán *razonabilista*, especialmente con las voladuras que enmarcaban los jardines exteriores del edificio donde se proyectaban un buen número de actividades pedagógicas. La disposición de ambos edificios atendía a las preocupaciones de Arniches sobre el espacio arquitectónico, el espacio social y el espacio educativo⁷⁹. De acuerdo con el desarrollo que estaba teniendo la educación en el Estado liberal sometida a constantes cambios legislativos que marcaban su funcionamiento, necesariamente la escuela se convertía en un espacio social sobre el que se fundamentaba la identidad de la comunidad. Por ello, el espacio arquitectónico debía responder a las sensibilidades que marcaba la educación como punto de encuentro y de conformación de la nación. Además, estas preocupaciones estuvieron determinadas por el espacio en el cual se vinculaban las edificaciones. Por eso, en el caso del Instituto Escuela se puso especial énfasis en unas edificaciones que invitaran al desarrollo de una educación que estuviera en constante contacto con el paisaje exterior al propio edificio y que fuera capaz de poner en contacto al alumnado con la naturaleza. En el caso de los Altos del Hipódromo

⁷⁹ DÍEZ-PASTOR, Concha y DÍEZ-PASTOR, Sara: “Carlos Arniches y la arquitectura...”, p. 205.

es muy visible esta identificación como un espacio elevado capaz de abstraerse del bullicio de la vida urbana.



Ilustración 3. Pabellón de párvulos del Instituto Escuela, con la marquesina volada vista desde el frente, 1977, Concha Díez-Pastor Iribas y Sara Díez-Pastor Iribas.

Este fue el grueso de edificaciones construidas sobre los Altos del Hipódromo, donde se gestó un espacio heterotópico⁸⁰, es decir, un contra-espacio marcado por un profundo carácter elitista en el cual se llevaban a cabo actividades destinadas a la investigación y la innovación pedagógica y educativa. Los Altos del Hipódromo como espacio difusor de una serie de valores e innovaciones que debían trasladarse hacia el resto de la ciudad. Una concepción que toma como base el positivismo racionalista como mecanismo para el avance social y la educación como instrumento a través del cual difundir y reforzar la identidad nacional.

⁸⁰ El concepto de heterotopía está extraído de las reflexiones de María Rosón sobre el Castillo de la Mota. ROSÓN, María: *Género, memoria y cultura en el primer franquismo (materiales cotidianos, más allá del arte)*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2016, p. 93. Rosón toma el término de heterotopía según la definición de Michel Foucault, quien entiende este concepto como un espacio que sale de la normatividad y permite a su conjunto reescribirse o cambiar para volver a introducirse en la norma. Este concepto fue desarrollado el filósofo francés Michel Foucault en su conferencia "Los espacios otros". FOUCAULT, Michael: "Of other spaces", *Diacritics*, 16 (1986), págs. 22-27. Sin embargo, otros teóricos del espacio han reorientado esta visión, como el sociólogo urbano Henri Lefebvre, quien entiende el espacio heterotópico como un espacio de la posibilidad, es decir, donde la representación impuesta de un espacio puede desdibujarse y dar lugar a una práctica social nueva y alternativa. LEFEBVRE, Henri: *La producción del espacio*, Madrid, Capitán Swing, 2013.

El estilo arquitectónico de los edificios de los Altos del Hipódromo escenificaba estas características del racionalismo centroeuropeo: la preocupación ética mezclada con el valor antropológico de lo popular, el afán didáctico y reformador y la curiosidad científica y modernizante como forma de ser⁸¹. Unas características que buscaban el parentesco con instituciones educativas europeas de élite, principalmente con la morfología y el espíritu de los campus británicos y estadounidenses.

En definitiva, este racionalismo moderno que combinaba sobriedad y estilización de las formas con la presencia de la naturaleza y un paisaje que siempre puede ser redescubierto pero que de algún modo está dominado por el hombre, constituye el ideal del movimiento arquitectónico moderno, un periodo clave de la arquitectura internacional del siglo XX y que floreció en España con la llamada “Generación del 25”⁸². Arniches aunó estos elementos con otros propios del neokrausismo como la idea de belleza⁸³. En Arniches se aprecia esta tensión entre funcionalismo y historicismo, la mezcla entre modernidad y tradición y, en definitiva, las contradicciones de un liberalismo fundamentado en el positivismo científico que al mismo tiempo concibe a la nación como un ser con características originales y propias que se develan a lo largo de la historia.

Esta ambigüedad entre casticismo y modernidad fue una característica del movimiento moderno de arquitectura en España, y su vinculación se naturalizó por parte de los arquitectos, quienes asociaron racionalismo con sentido común, es decir, con razonabilismo. Estas cualidades de moderación y equilibrio se expresaron perfectamente en la respuesta de Arniches y Domínguez sobre el racionalismo arquitectónico:

¿Qué entiendes por arquitectura racionalista? Lo que nosotros practicamos nos parece razonable; no sabemos si te parecerá racionalista” establecen temprano

⁸¹ DÍEZ-PASTOR, Concha y DÍEZ-PASTOR, Sara: “Carlos Arniches y la arquitectura...”, p. 188.

⁸² HURTADO, Eva: “Del cerro del Viento...”, p. 66. Sobre la generación del 25, véase: DIÉGUEZ, Sofía: *La generación del 25: primera arquitectura moderna en Madrid*, Madrid, Cátedra, 1997; FLORES, Carlos: “1927: primera arquitectura moderna en España”, *Hogar y Arquitectura*, 70 (1967), p. 37; BALDELLOU, Miguel Ángel: “Hacia una arquitectura racional española”, *Summa Artis*, 40 (1997).

⁸³ La idea de belleza del neokrausismo se apoyaba en las concepciones neokantianas sobre la ética y moral y la triología estética creada a partir de la unión de estos elementos: lo que es bello es bueno y, por tanto, es verdad. Una creación de lo trascendente que abordaba los conceptos latinos, *bellum, bonum, verum*.

compromiso entre la vanguardia del momento y actitudes e intuiciones que con el tiempo ensancharán el concepto mismo de arquitectura funcionalista⁸⁴.

La configuración espacial de los edificios de la ILE y la JAE en los Altos del Hipódromo generó un legado arquitectónico que proponía un discurso de identidad nacional vinculado a una modernidad extranjerizante, sin renunciar del todo a lo propio español. Esto fue observado con horror por sectores sociales representantes del bando sublevado en la guerra civil. El espacio arquitectónico de los Altos del Hipódromo se había convertido en un símbolo potente de aquellos valores que el régimen franquista había de desterrar de España, y más concretamente de Madrid, capital del Nuevo Estado.

4.1.2. Los Altos del Hipódromo y la “ciudad imperial” franquista

La construcción del instituto Ramiro de Maeztu sobre los restos del Instituto Escuela y la reconfiguración del espacio arquitectónico de la JAE dentro del recién creado Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) constituyó un ejemplo ilustrativo a pequeña escala de las tensiones dentro del discurso urbano que empleó el régimen franquista para la reconstrucción de Madrid y los designios de edificar una “ciudad imperial”. En el plano discursivo, las autoridades franquistas intentaron dominar la ciudad de acuerdo con las ideas de retorno hacia el imperio perdido y de capitalidad como cúspide de un sistema orgánico que debía desarrollarse desde el plano local hacia el estatal. La capital estaba considerada como el cuerpo del Estado por lo que las propiedades de ese cuerpo debían tener una correspondencia inmediata con el espíritu que lo alimentaba⁸⁵.

Sin embargo, la práctica urbana y arquitectónica que dominó la reconstrucción de Madrid durante la inmediata posguerra consistió en la apropiación de los planes urbanísticos anteriores a la guerra. Un ejemplo bien significativo de esta práctica fue la reutilización del Plan Zuazo-Jansen de 1929 para Madrid, gestado con el apoyo político de Indalecio Prieto desde el ministerio y Manuel Azaña desde el Gobierno, cuya actuación sobre la ciudad estaba muy consolidada en el momento que estalló la guerra

⁸⁴ HURTADO, Eva: “Del cerro del Viento...”, p. 66. Sobre el concepto de razonabilismo arquitectónico, véase: DIEZ-PASTOR, Concha: *Carlos Arniches y Martín Domínguez, arquitectos de la Generación del 25*. Madrid, Mairea, 2005.

⁸⁵ BOX, Zira: “El cuerpo de la nación. Arquitectura, urbanismo y capitalidad en el primer franquismo”, *Revista de Estudios Políticos*, 155 (2012), pp. 151.

civil⁸⁶. Este plan urbanístico contaba con la idea de modernizar Madrid y dotarla de un “plan de capitalidad”. La guerra civil truncó sus objetivos y una vez acabada la contienda, las autoridades franquistas solo tuvieron que apropiarse de las obras al no poder cambiar nada por la envergadura del plan y la falta de medios económicos. La ciudad pronto escapó a las distintas posibilidades arquitectónicas y urbanísticas que las autoridades del régimen reservaban para ella por lo que las transformaciones urbanas fueron transferidas a los técnicos y expertos del régimen sometidos al control burocrático de los cargos del ministerio promotor de las obras.

Por estos motivos el discurso urbano que el régimen franquista pretendía suscribir para la ciudad de Madrid mediante la reformulación del pasado en clave universalista⁸⁷ no se llevó a cabo y las prácticas arquitectónicas siguieron repitiendo los mismos modelos ahora legitimados a través de un discurso completamente diferente. Las prácticas arquitectónicas estuvieron sujetas al criterio de arquitectos y expertos en urbanismo, pues el régimen franquista nunca tuvo una idea unificada ni arquitectónica ni artística ni urbanística que reflejar en sus proyectos de reforma urbana.

Esta serie de elementos presenta al régimen franquista como un poder que estuvo sujeto a una lucha interna entre diversas fuerzas –dominantes, subalternas, etc– que impiden una dirección monolítica de sus presupuestos arquitectónicos para la ciudad de Madrid. La práctica urbana es un escenario privilegiado para observar como hubo formas y experiencias culturales creadas en la Segunda República que tuvieron su continuación dentro del régimen franquista a través de su adaptación o resignificación con las identidades culturales dominantes que pugnaban por hegemonizar el discurso del régimen: el falangismo y el nacional-catolicismo⁸⁸.

Esta lucha entre dos grandes proyectos para entender el nuevo régimen, que en definitiva son dos modelos diferentes de entender la nación, es un elemento que el

⁸⁶ Sobre el Plan Zuazo-Jensen, véase: SAMBRICIO, Carlos: *Plan de Extensión de 1929*, en VV.AA: *Enciclopedia Madrid S.XX*; CAPEL, Horacio: *Capitalismo y morfología urbana en España*, Barcelona libros de Cordel, 1977; ZUAZO, Secundino y JANSEN, Hermann: *Anteproyecto del trazado viario y urbanización de Madrid Memoria*, Madrid, Reedición del Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid, 1986. pág. 69.

⁸⁷ BOX, Zira: “El cuerpo de la nación...”, p. 160.

⁸⁸ En clave arquitectónica, Carlos Sambricio fue uno de los primeros investigadores que advirtió sobre las posibles continuidades que se podían detallar entre el urbanismo republicano y el franquismo, una propuesta que liquidaría la interpretación del franquismo como ruptura total y que encontraría numerosas reticencias hasta que fuese tomada y desarrollada por más autores. SAMBRICIO, Carlos: “Madrid 1941: tercer año de la victoria”, en VV.AA: *Arquitectura en regiones devastadas*, Madrid, Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo, 1987, pp. 179-181.

estudio del Ramiro de Maeztu puede aportar en clave general sobre la configuración urbana de la ciudad de Madrid. El primero de estos proyectos, el nacional-católico, contaba con el apoyo de los sectores religiosos y tradicionalistas y, en primera instancia, fue el que menos peso tuvo a la hora de reconfigurar el espacio de la capital del imperio. Aunque la idea de imperio estaba estrechamente vinculada a la religión católica y al concepto de raza a través del concepto de hispanidad, fue el proyecto falangista el que se acercó mejor a esta idea a través de su pretensión de monumentalización de la ciudad y la mezcla del espíritu clasicista con los valores de transversalidad y palingenesia⁸⁹. El proyecto falangista fue perdiendo fuelle una vez que, terminada la Segunda Guerra Mundial, el fascismo fuera condenado internacionalmente. El utilaje nacional-católico ligado a la tecnificación se impuso como la apuesta que legitimó una concepción urbana del franquismo que poco a poco se alejaba de los sueños imperiales de antaño⁹⁰.

Resulta curioso que fuera el arquitecto Miguel Fisac, constructor de la iglesia del Espíritu Santo aladaña al instituto Ramiro de Maeztu sobre el Auditorium de la JAE, quien advirtiera sobre los límites imperiales de la capitalidad de Madrid y sobre la “falsa y pedante trascendentalidad” que suponía el modelo neoclásico aplicado a las construcciones del Nuevo Estado. Para Fisac, había que fijarse en las construcciones europeas para que las quimeras constructivas tuvieran un asiento en la realidad⁹¹.

4.1.3. La construcción del instituto Ramiro de Maeztu

Durante la Guerra Civil española y una vez iniciado el asedio a la ciudad de Madrid, las instalaciones del Instituto Escuela habían quedado abandonadas. A ellas recurrió la pedagoga María Sánchez Arbós para efectuar el traslado de su grupo escolar “Francisco Giner” del que era directora. Allí permanecieron los maestros dando continuidad a sus actividades hasta el asalto del edificio por un grupo de falangistas una vez que la capital fue tomada por las fuerzas golpistas. El edificio fue desmantelado hasta que en junio de 1939 y debido al hacinamiento de la prisión de mujeres de Ventas

⁸⁹ Aun así, no deberíamos olvidar que en ambas concepciones había implícito un organicismo muy potente que convergía en un ordenamiento funcionalista de la ciudad. Esta concepción, casaba muy bien con los planteamientos krausistas y con su visión de la nación española como un organismo con esencia propia que se expresaba a través del paisaje.

⁹⁰ Una idea de la borrachera triunfalista que embriagaba los proyectos urbanísticos destinados a reconfigurar Madrid como una ciudad imperial puede verse en el Plan de Ordenación de Madrid de 1941, también conocido como plan Bidagor. SAMBRICIO, Carlos: *Plan Bidagor, 1941-1946*, Madrid, Editorial Nerea S.A., 2003.

⁹¹ BOX, Zira. “El cuerpo de la nación...”, p. 172.

se habilitó en el pabellón 5 de la Residencia de Estudiantes una prisión únicamente para las presas madres junto con sus hijos. Según los datos recogidos en la tesis doctoral de Hernández Holgado, la prisión de los Altos del Hipódromo pudo durar hasta la inauguración el 17 de septiembre de 1940 de la prisión maternal de San Isidoro o de Madres Lactantes situada en la Carrera de San Isidro junto al Puente de Segovia; donde a la postre también fueron trasladadas todas las presas madres de Ventas y que funcionó como cárcel autónoma hasta febrero de 1941, momento en que pasó a ser filial de aquella⁹².

Se desconoce el momento exacto en que la prisión fue desmantelada aunque en 1940 cesó su funcionamiento. Ese mismo año se registró el primer proyecto y presupuesto de obras de reparación de lo que ya se nombra como “las Escuelas Preparatorias anejas al Instituto Nacional Ramiro de Maeztu⁹³. Este proyecto fue el primero de una serie de reformas cuyo objetivo era resignificar espacialmente el



Ilustración 4. Sección Preparatoria del Instituto Escuela, Arniches. Fotografía de la fachada actual tras la reforma de Sánchez Lozano en 1941, 2015, Concha Díez-Pastor Iribas y Sara Díez-Pastor

conjunto de los Altos del Hipódromo tomando las construcciones existentes como base.

El arquitecto encargado de la resignificación espacial fue Eugenio Sánchez Lozano, quien había sido arquitecto de la JAE y autor del proyecto “I-E, sección Retiro” que él mismo transformó también a partir de 1941 en el Instituto Nacional Isabel la Católica. Aquí se observa como las transformaciones del Ramiro fueron ejecutadas por un arquitecto que había recibido formación bajo los presupuestos de la arquitectura moderna racionalista y que

⁹² HERNÁNDEZ HOLGADO, Fernando: *La prisión militante: las cárceles franquistas de Barcelona y Madrid (1939-1945)* [Tesis doctoral], Universidad Complutense de Madrid, 2011, pp. 233 y 262. Esta visión, sin embargo, puede verse completada con las memorias del Padre Gabino Morant, catedrático de religión desde mayo de 1939. En su relato se afirma que la prisión de mujeres fue desmantelada hacia finales de octubre de 1939, precisamente por el inicio del primer curso. Las presas fueron trasladadas hacia las Comendadoras de Santiago. Este testimonio rellena el lapso de tiempo que la tesis doctoral de Hernández Holgado deja abierto sobre el destino de las presas.

⁹³ A.G.A. Educación (03). Caja 31/5567.

siguió sus trabajos de acuerdo con esta corriente aunque los poderes directores marcaran otros valores como referencia para la actuación en el espacio. Asimismo, Sánchez Lozano fue amigo de Arniches, con quien había compartido oficio como arquitecto en la JAE⁹⁴. Es de destacar que Arniches sufrió la Depuración Profesional de los Arquitectos a partir de 1939. Sin embargo, tras este proceso no hubo de exiliarse y unos años más tarde logró incorporarse como arquitecto dentro del circuito español⁹⁵.

El racionalismo moderno que impregnaba la arquitectura del Instituto Escuela se vio modificado por la agregación de piezas y monumentos que alteraron la relación compositiva y urbana del espacio. Junto a este hecho, se modificaron las fachadas de los dos edificios principales añadiendo nuevas plantas e introduciendo elementos decorativos nuevos academicistas⁹⁶. Además, en el edificio de bachillerato se llevó a cabo una ampliación lateral para situar el teatro y el museo religioso del instituto y, frente a esta ampliación se emplazó un nuevo edificio reservado al instituto de pedagogía San José de Calasanz, el instituto de filosofía Luis Vives y los talleres experimentales. El conjunto del recién inaugurado instituto no sólo ocupaba los edificios del viejo Instituto Escuela sino que abrazó dos pabellones de la antigua

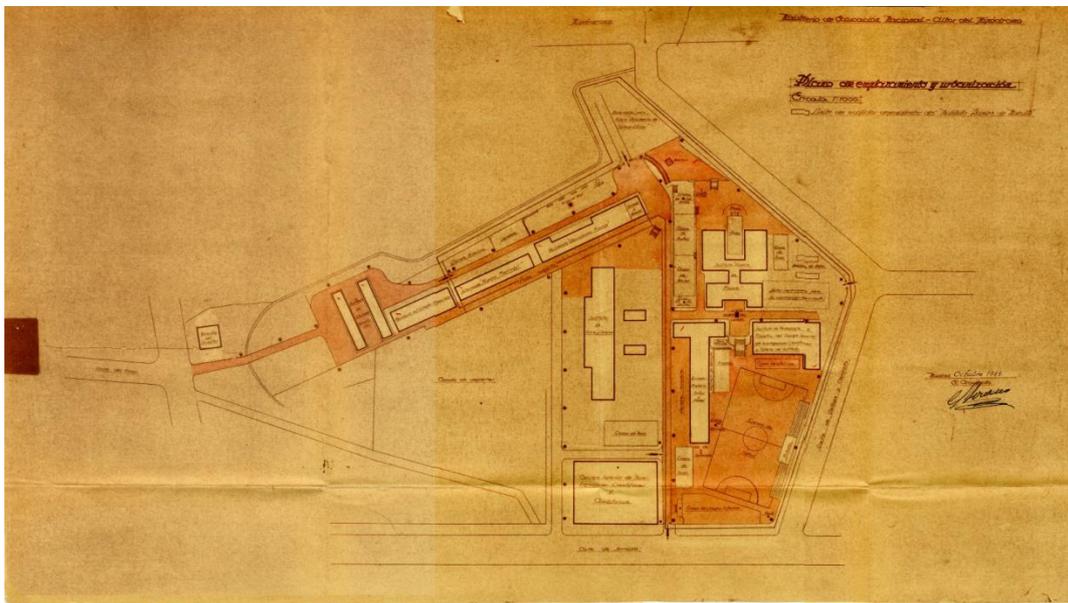


Ilustración 5. Plano de la ordenación espacial del instituto Ramiro de Maeztu. Este es un plano ideal del centro pues en él aparecen monumentos que finalmente no fueron incorporados al espacio del instituto, como por ejemplo la estatua de José Antonio, o instalaciones que no fueron construidas como la Residencia de Catedráticos. Por ello, aunque fue hallado con documentación relativa al año 1946, podría pertenecer a años anteriores donde se llevó a cabo la reconstrucción del centro, 1946, AGA.

⁹⁴ DÍEZ-PASTOR, Concha y DÍEZ-PASTOR, Sara: “Carlos Arniches y la arquitectura...”, p. 181.

⁹⁵ Arniches volvió a ser nombrado por el ministerio para acabar el proyecto de construcción del Instituto Isabel la Católica una vez que el proyecto de Javier de Luque no obtuviera el permiso de la Junta de Construcciones. A cambio, de Luque se encargaría de la construcción del Instituto Cajal.

⁹⁶ DÍEZ-PASTOR, Concha y DÍEZ-PASTOR, Sara: “Carlos Arniches y la arquitectura...”, p. 195.

Residencia de Estudiantes de la JAE, donde se abrió una nueva entrada al instituto.

Por otro lado, se inutilizó el pórtico de recreo y se construyeron varias pistas deportivas que llenaron el espacio que mediaba entre el instituto y la calle Serrano y la calle Jorge Manrique. Pese a estas modificaciones, el grueso de estructuras procedentes del Instituto Escuela continuaron en pie y fueron la base sobre las que se ejecutaron las modificaciones del espacio.

El primero de estos elementos fue la estatua ecuestre consagrada al dictador diseñada por el escultor Francisco Orduna Lafuente (1893-1973) que:

Debía representar al glorioso Caudillo, salvador de España, en el trance más difícil y cruento de su historia moderna, al jefe del Estado pacificador y creador de un nuevo orden social y político y de un nuevo estilo de vida⁹⁷.

La estatua representaba al caudillo como un condottiero renacentista, el ideal social al que aspiraba el falangismo sobre la conducción – verbo ducere y sustantivo dux- hacia los valores universales de la nación española representados por la iglesia católica y la tradición. Estas nociones se complementaban con un mensaje reconstitutivo que debía ser recordado por todos los estudiantes y profesores:

El vencedor avanza en su caballo, devolviendo la paz a los españoles, con la cual haga tornar las artes más humanas y los jóvenes, con fiel obediencia, aprenden a sufrir tantos trabajos por la patria⁹⁸.

Victoria, paz, obediencia, sacrificio, nuevo orden y tutela, conceptos claves en la reconstitución de una enseñanza que iba dirigida hacia la formación de un nuevo espíritu nacional que legitimase la institucionalización del régimen en el poder.

La repercusión de la erección de esta estatua fue amplia tal y como muestra la portada del ABC del 4 de junio de 1942, año en que la estatua se colocó en el Ramiro de Maeztu tras una exposición en el Círculo de Bellas Artes⁹⁹.

⁹⁷ Revista Nacional de Educación, nº18, 1942, p. 96. El texto continúa con expresiones ensalzadoras que remitían a los fines de la estatua ecuestre:

Para salvar la necesidad épica y solemne de una representación plástica destinada a impresionar y ejemplarizar una juventud que se mueva y agite en el vasto escenario de un Centro Moderno, donde las edificaciones se enlazan por los campos de deportes y por los parques y jardines, y donde, por tanto, el símbolo ha de ser plasmado cara al sol y cara al aire, en juego con el horizonte, p. 95.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 98.

⁹⁹ En la noticia del ABC se resaltaba que “se ha logrado, un Caudillo de la paz, que preside las obras de cultura de su país, en actitud de presenciar el desfile de la juventud escolar”. ABC, 4 de junio de 1942.

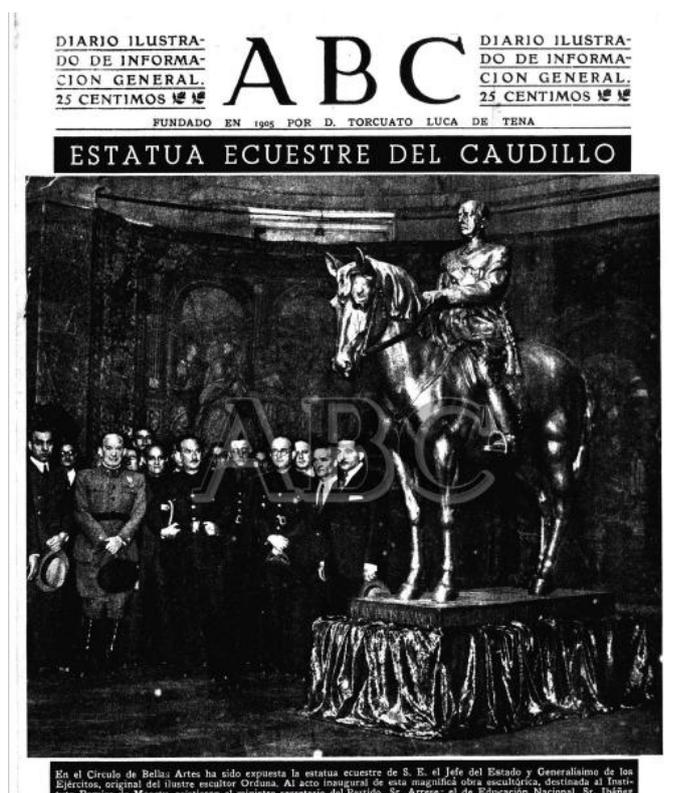


Ilustración 6. Portada del diario ABC el 4 de junio de 1942. Hemeroteca ABC.

Pero además se pensó en incorporar en el hall del instituto otra escultura realizada por el escultor José Capuz Mamano (1884-1964) y dedicada al principal mártir de la guerra: José Antonio Primo de Rivera. Sin embargo, sólo llegó a esbozarse sin que dicho proyecto saliera del taller del escultor¹⁰⁰. Aun así, estuvo siempre presente en los planos de obras del Ramiro y todavía en 1946 la escultura se contempla como elemento destinado al espacio situado tras las pistas de baloncesto¹⁰¹.

En todo caso, la parafernalia simbólica del triunfo sobre la guerra no quedó solo en las figuras iconográficas de sus líderes: en uno de los espacios exteriores del instituto se erigió una “gran Cruz de los Caídos, de hierro forjado y de una altura de siete metros y medio, obra de Tablate”, inspirada por el segundo director del instituto, Luis Ortiz Muñoz, a partir de otra que había conocido en Sevilla y que debía estar dedicada “a los Caídos de la Cruzada de Liberación Nacional... que perpetúe la memoria de Profesores y Estudiantes Caídos por Dios y por la Patria del bando nacional”¹⁰². Esta cruz se dispuso en el paso que media entre las instalaciones del CSIC y las residencias de estudiantes y los edificios del propio instituto, todo un símbolo destinado a sacralizar el espacio y la acción educadora “como supremo emblema religioso del centro”¹⁰³.

El campo de deportes fue el centro donde se incorporaron toda una serie de estatuas de inspiración fascista con el objetivo de impregnar el espacio con los

¹⁰⁰ Revista Nacional de Educación, nº18, 1942; y ABC, 11 de diciembre de 1942.

¹⁰¹ A.G.A. Educación (03). Caja 32/17362.

¹⁰² Una cruz “que sea digna de la belleza y magnificencia con que el Estado ha reconstruido el conjunto de edificios de su pertenencia instalados en los Altos del Hipódromo”. ABC, 28 de mayo de 1942; y BOE, 26 de diciembre de 1941. Según el texto de Alvira, la cruz fue realizada “con hierro procedente del armamento utilizado en la Guerra Civil –todo un símbolo–”. Alvira, Tomás: “El Ramiro de Maeztu”..., p. 56.

¹⁰³ Revista Nacional de Educación, nº 65, 1946.

componentes ideológicos que debían marcar la construcción del Nuevo Hombre. Se tuvo “especial cuidado en la ornamentación con figuras clásicas que abarcasen los verdaderos símbolos”: una escultura imitando el Discóbolo de Mirón de Eléuteras y seis atletas, todos ellos realizados por el mismo Orduna e inspirados en las escultura de atletas que circundaban el Stadio dei Marmi del Foro Mussolini de Roma, edificado entre 1928 y 1938 y considerado una obra maestra de la arquitectura y escultura fascistas¹⁰⁴. Las estatuas de los atletas estaban situadas sobre una tribuna que presidía el campo de deportes como un espacio privilegiado para la admiración de la escenografía física que estuvo muy presente en todos los actos del instituto mediante desfiles, exhibiciones gimnásticas y formaciones militarizadas. Esta representación fascista del espacio se completó con una estatua de Minerva, como una alegoría a la “vida intelectual”, una referencia también encontrada en uno de los frescos del teatro del instituto.

Las antiguas residencias de estudiantes de la JAE cambiaron de nombre y estilo con evidentes referencias al propio régimen. Por ejemplo, en 1941 se instituyó la Residencia Nacional “Generalísimo Franco”, construida sobre el pabellón 5 de la antigua Residencia de Estudiantes destinada a la biblioteca; y desde el curso 1940-41 se utilizó el edificio Hispano-Marroquí -pabellón 3 de la Residencia de Estudiantes- una construcción que acentuó su sesgo orientalista con el objetivo de servir de habitación a los príncipes herederos del jalifa Muhdi ben Hassan, del protectorado español de Marruecos. Frente a estas dos instalaciones se incorporó una estatua de la virgen del Pilar –patrona de la Hispanidad- para que todo “el instituto estuviera bajo la advocación de la Virgen”¹⁰⁵ y como “Reina de la Hispanidad y símbolo de entereza y fortaleza”¹⁰⁶. Este era un símbolo inequívocamente destinado a remarcar la apropiación que el franquismo hizo de la idea de Hispanidad para reforzar la imagen de recuperación de un imperio colonial que no se consideraba perdido sino usurpado y que podía difundirse entre las generaciones jóvenes. Y es que el término Hispanidad procedente de las reflexiones de Ramiro de Maeztu se convirtió tras la guerra en el emblema del ideal nacional-católico, vinculando los conceptos de caudillaje y neocolonialismo entre sí. El desarrollo de este ideal se desplegaba hacia una subjetividad creada a través de la ritualización de los espacios y las actividades escolares allí realizadas.

¹⁰⁴ ABC, 11 de diciembre de 1942.

¹⁰⁵ ABC, 11 de diciembre de 1942.

¹⁰⁶ MINDÁN, Manuel: *Historia del instituto...*, p. 53.

Como señala Mindán, la función de la residencia Hispano-Marroquí consistía en formar unos lazos de contacto y unión entre la metrópoli y la colonia, por lo que era necesario crear un espacio donde alojar a los estudiantes africanos para “familiarizarse con nuestras costumbres y hac[er] amistades, todo muy importante para las buenas relaciones con nuestro Protectorado”, especialmente porque podían acudir no sólo los hijos de notables sino también “los hijos huérfanos de caídos marroquíes en la Guerra española”¹⁰⁷.

La identidad católica del instituto se reforzó en 1964 con la readaptación de un museo religioso en la segunda entreplanta del edificio de bachillerato en una capilla-museo. Antes de la transformación de este espacio en capilla para el uso de los estudiantes, el recinto ya había sido decorado por Antonio Cobos, catedrático de dibujo del instituto, que también ilustró el nuevo Teatro con una enorme imagen de la reina Isabel I con una carabela conquistadora. Los frescos de este espacio representan el ideario de la Cruzada española como el elemento sobre el que se interpreta alegóricamente algunos de los personajes y hechos históricos que marcan la línea divisoria entre el Bien y el Mal dentro del imaginario maniqueo franquista.

Con la construcción de esta capilla, las autoridades del centro buscaban descargar las actividades religiosas de la iglesia del Espíritu Santo, acabada de construir en 1946 conforme al proyecto de Miguel Fisac sobre el antiguo Auditorium de la JAE¹⁰⁸. Esta iglesia estaba asignada al CSIC, aunque también fue participada por los estudiantes del Ramiro de Maeztu desde su creación. Aunque el proyecto de Fisac aprovecha parte de los muros del Auditorium, los valores religiosos del régimen se introdujeron a través de la fachada de ladrillo con un gran óculo y el tambor cilíndrico que forma una cúpula exterior de media naranja. Además, Fisac amplió en una planta la antigua biblioteca en la que se instaló la Biblioteca de la Sociedad Hispano-Alemana Goerres.

¹⁰⁷ MINDÁN, Manuel: *Historia del instituto...*, pp. 164-5. La residencia fue subvencionada por la Dirección General de Marruecos y Colonias y suprimida en 1961 una vez que desapareció el Protectorado y la Dirección General de Marruecos y Colonias, la cual informó al instituto de que habían desaparecido “las causas y razones que determinaron la fundación ... y... había muy pocos estudiantes del vecino país” pp. 168 y 172.

¹⁰⁸ constituyó uno de los puntos de mayor importancia cultural de Madrid de los años treinta a través del Comité Hispano-Inglés y la Sociedad de Cursos y Conferencias



Ilustración 7. Iglesia del Espíritu Santo construida por Miguel Fisac en 1942, 2017, Autor desconocido.

La disposición espacial del recién inaugurado CSIC también sufrió cambios. Se reordenaron todos los nuevos edificios en torno a un gran campus que se apoya en el lateral norte con el Instituto de Física y iglesia del Espíritu Santo. El perímetro del CSIC se completó con la edificación de dos instalaciones neorrenacentistas en los terrenos del sur de los Altos del Hipódromo para cerrar el circuito arquitectónico de este espacio a través de la monumentalidad. El conjunto urbanístico de la JAE no sólo fue desvirtuado por la reordenación espacial de sus espacios, sino que también fue susceptible de la fragmentación de sus propiedades. Éstas pasaron a pertenecer a diferentes organismos y el CSIC solo heredó una parte. La fragmentación implicó que cada cual siguiera sus reglas, las de cada ministerio.

El primero de ellos fue el edificio central del CSIC. En 1942 se decide instalar una sede central del recién fundado consejo, proyectada por Fisac ese mismo año quien buscó en la Exposición Universal de Roma del 1942 y en su despojado clasicismo las referencias para trazar una arquitectura monumental. El edificio consta de unas columnas sin basa sobre las que se inserta unos capiteles corintios diseñados por el

propio Fisac rematados por un ático con inscripciones en tipografía Futura¹⁰⁹. El segundo edificio fue el Instituto de Edafología y Fisiología Vegetal, también proyectado por Fisac en 1944, y colocado en el pabellón central del CSIC. La carga monumental de este edificio es elevada y está inspirado en las construcciones de Foschini de la Universidad de Roma, ya que la arquitectura fascista italiana ofrecía, dentro de su estilizado clasicismo intemporal, una alternativa válida a las pretensiones imperiales del Nuevo Régimen sin renunciar a las aportaciones de la modernidad.

En las obras de reconstrucción del instituto Ramiro de Maeztu y las dependencias del CSIC se aprecia la mezcla entre el clasicismo racionalista de sus tutores con el creciente interés por la arquitectura popular y el imaginario paisajístico que conformaba la esencia de lo español¹¹⁰, mediante la atención a las características humanas, históricas y geográficas del lugar donde proyectaba sus edificaciones. Todos estos elementos se mezclan con una profunda fe cristiana y con una apuesta por la modernidad fascista¹¹¹.

4.1.4. Conclusiones

La creación del instituto Ramiro de Maeztu sobre el Instituto Escuela y el complejo de la JAE situado en los Altos del Hipódromo da cuenta a pequeña escala de los problemas de urbanización de la ciudad de Madrid a los que estuvieron sometidas las autoridades franquistas. Los motivos de esta problemática remiten a la falta de uniformidad en el proyecto urbano de la capital de un imperio que no se da por perdido y la escasez de recursos económicos para materializar estas ensoñaciones.

La construcción del instituto Ramiro de Maeztu es un buen ejemplo de la reapropiación que las autoridades franquistas ejecutaron sobre el urbanismo precedente a la guerra civil y la resignificación de este legado de acuerdo con la diversidad de proyectos que luchaban por monopolizar la identidad nacional y cultural del Nuevo

¹⁰⁹ AURREKOETXEA JIMÉNEZ, Aitor: *Futurismo italiano y fascismo paradigmático: estética y política, una convergencia problemática. Encuentro y desencuentro de dos fenómenos contradictorios (1909-1922)*, Tesis Doctoral, UPV, 1975.

¹¹⁰ FISAC, Miguel: “Capilla del Espíritu Santo, de Miguel Fisac”, *Arquitectura*, 241, pp. 30-31; FISAC, Miguel: “Lo clásico y lo español. Iglesia del Espíritu Santo, en Madrid”, *Revista Nacional de Arquitectura*, 78, pp. 197-206.

¹¹¹ No en vano Fisac fue uno de los fundadores del Opus Dei al que perteneció durante casi veinte años (1936-1955), tuvo especial contacto con su fundador, José María Escrivá Balaguer. Juntos cruzaron los Pirineos durante la guerra civil acompañados también por Tomás Alvira. Algunas de estas reflexiones se encuentran en una entrevista de Fisac concedida a la fundación de exnumerarios del Opus Dei, Opus Libros. Entrevista en: <https://www.youtube.com/watch?v=fapO0RPLx0s> [Consultado: 24/07/2018].

Estado. Sin embargo, esta pluralidad de proyectos coincidió en un punto fundamental: mantener el carácter heterotópico de los Altos del Hipódromo como un contra-espacio dedicado a la innovación pedagógica y al acercamiento con las instituciones educativas de la élite europea.

4.2. La resignificación institucional o lucha por capitalizar el instituto

“Pero lo del catedrático de Historia....., eso es ¡otra historia!”

Así exclamaba Paco Acosta, antiguo alumno del instituto Ramiro de Maeztu, en un artículo publicado en el blog coordinado por Vicente Ramos y formado por los antiguos alumnos de su promoción, al enterarse sobre la filiación política falangista de José Navarro Latorre, catedrático de Geografía e Historia desde 1943, y director del instituto entre 1975 y 1982¹¹². El perfil ideológico de Navarro Latorre como el de tantos otros profesores del Ramiro de Maeztu ha estado durante muchos años silenciado bajo un discurso que sólo exalta las bondades educativas y pedagógicas que este cuerpo de profesorado otorgó a la institución mediante su magisterio y la independencia de estos criterios con respecto al contexto político dictatorial bajo el que ejercieron su labor como docentes.

En el libro de Mindán dedicado a cantar las bondades de la institución, los catedráticos del instituto Ramiro de Maeztu aparecen como los personajes que diseñaron el espíritu educativo del centro¹¹³. Son etiquetados como “los hombres del Ramiro”, es decir, como los máximos artífices del estatus y los logros del centro en el ámbito educativo en la ciudad de Madrid. Sin embargo, este relato omite los procesos selectivos del profesorado así como el pasado inmediato de estos personajes. De este modo, pareciera que se encontraron en el instituto por simple casualidad y a partir de este encuentro decidieran unir sus esfuerzos para edificar lo que se esperaba de este nuevo centro educativo.

Las características de corte experimental otorgadas mediante decreto convertían al instituto Ramiro de Maeztu en un centro vehicular de las ideas educativas que las autoridades franquistas quisieron implantar sobre el sistema estatal de educación con su red de escuelas e institutos. Las instalaciones de los edificios fueron ampliadas para dar cabida a un flujo de alumnado creciente y la plantilla del profesorado aumentó

¹¹² No existe acta de toma de posesión como catedrático numerario de Geografía e Historia ni como director del centro en el archivo documental del instituto Ramiro de Maeztu. Esta información aparece en: Manuel MINDÁN: *Historia del instituto...*, pp. 65.

¹¹³ Los catedráticos no eran los únicos profesores de una determinada área, eran los principales responsables de ella pero para su docencia también hubieron diversos profesores adjuntos, sin cátedra. El número de alumnos que se esperaba en el instituto Ramiro de Maeztu era elevado. El primer curso en funcionamiento 39/40 se estima un número total de 400 alumnos. A partir del primer año de funcionamiento y una vez terminadas las obras de ampliación del espacio, el número total de alumnos fue creciendo.

considerablemente como consecuencia de este hecho. Estas remodelaciones tenían poco de ideológico y simplemente pretendían solucionar problemas prácticos que se presentaban al instituto como consecuencia de sus nuevas atribuciones. Sin embargo, hubo elementos institucionales del instituto Ramiro de Maeztu que fueron apropiados del Instituto Escuela y modificados de acuerdo con otras coordenadas ideológicas. En este proceso de resignificación existe una manipulación constante entre continuidad y cambio que permite la reelaboración de valores, usos y prácticas asociados a la cotidianidad educativa mediante una nueva matriz discursiva¹¹⁴. Los contenidos ideológicos que informaron la configuración institucional del instituto Ramiro de Maeztu estaban destinados a la formación de una nueva identidad individual y colectiva que paradójicamente se sustentó sobre la pervivencia en forma de memoria de prácticas y valores vinculados al Instituto Escuela luego apropiados y resignificados.

En este punto del trabajo, se reconstruye la genealogía de este proceso de resignificación institucional sobre tres puntos clave. En primer lugar, el cambio de miembros en la configuración de la plantilla del profesorado y los equipos directivos y las dinámicas que conformaron este proceso como, por ejemplo, la infiltración religiosa en las cátedras del centro, una consecuencia de la opacidad que rigió el proceso selectivo y la competencia y disputas a la hora de capitalizar los puestos de máxima responsabilidad. En segundo término, la implantación del marcado sesgo de masculinidad que retrata un nuevo modelo educativo que condena la coeducación y el resultado de este fenómeno en las prácticas cotidianas del instituto. Y, por último, la creación del club de baloncesto Estudiantes y el uso instrumental del deporte como acción proactiva de creación de una nueva identidad, así como dispositivo puesto en marcha para garantizar el orden, la cohesión y el control de los espacios de sociabilización dentro y fuera del instituto.

Con el paso del tiempo estos elementos de identidad van variando de morfología y se adaptan a las distintas coyunturas socioeconómicas de la dictadura, y los distintos mecanismos políticos sobre los que se construyeron las legitimidades y los apoyos sociales. Por ello, las identidades surgidas como consecuencia de estos procesos no son monolíticas, se hallan en terreno de conflicto y disputa y están sujetas a una serie de continuidades y rupturas en las que hay elementos que perviven en forma de memoria.

¹¹⁴ HERÁNDEZ, Claudio: *El franquismo a ras de suelo...*, p. 18; ROSÓN, María: *Género, memoria y cultura...*, p. 93.

4.2.1. La red de solidaridades y clientelas del instituto Ramiro de Maeztu

El diseño de la plantilla del instituto Ramiro de Maeztu no se realizó en los despachos ministeriales u oficiales donde parecería lógico. Tampoco fueron los responsables de este diseño docentes puros. El lugar peculiar donde se pensó el futuro del instituto fue la Embajada de Chile en Madrid. Esta embajada, bajo el cargo de Aurelio Núñez Morgado hasta 1937 y Carlos Morla Lynch hasta 1939, fue la que más asilados albergó durante la guerra civil, tanto simpatizantes del bando golpista como simpatizantes del bando republicano una vez que la ciudad madrileña cayó tras el asedio del ejército franquista¹¹⁵. Una vez desatado el intento de golpe de Estado del 18 de julio de 1936 contra el gobierno legítimo de la República, la embajada de Chile empezó a albergar refugiados, y entre este grupo se encontraba el núcleo de personajes principales que luego dieron forma al futuro instituto Ramiro de Maeztu.

El primero de estos personajes fue José Ibáñez Martín, a quien Franco le otorgó el Ministerio de Educación Nacional una vez terminada la guerra civil, sustituyendo en el puesto a Pedro Sáinz Rodríguez y José Pemartín, quienes lo habían ocupado durante el primer gobierno de Franco en 1938¹¹⁶. Durante la contienda civil, Ibáñez Martín solicitó asilo en la embajada chilena donde se encontró con su amigo José María Albareda¹¹⁷. Durante el tiempo que duró este asilo diplomático, estos dos personajes idearon las bases institucionales del futuro científico y educativo español, cuyo epicentro se encontraba en las instalaciones de la JAE y el Instituto Escuela.

Las expectativas generadas durante este tiempo de refugio y sufrimiento compartido fueron cumplidas. El nombramiento de Ibáñez Martín como ministro de educación llevaba aparejado el nombramiento de Albareda como presidente del CSIC¹¹⁸. Este nombramiento otorgó a Albareda en exclusividad el manejo y control del futuro de la ciencia en España, así como la vigilancia sobre los contenidos de este nuevo

¹¹⁵ Para un análisis de la situación de la embajada chilena durante la Guerra Civil española y los procesos de canjes y asilo hacia Chile, son bien representativos las memorias anuales presentadas al gobierno de Chile efectuadas por Carlos Morla Lynch. MORLA, Carlos: *Informes diplomáticos sobre la Guerra Civil española*, Santiago de Chile, RIL editores. ADICA, 2003.

¹¹⁶ Ambos ministros provenían de Acción Católica, ver: VICENTE, Fernando: “El derecho a la educación y la política educativa del nacional-catolicismo”, *Anales de pedagogía*, 19 (2001), pp. 19-50.

¹¹⁷ VV.AA: *José Ibáñez Martín, En el centenario de su nacimiento*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1997.

¹¹⁸ PÉREZ-LÓPEZ, Pablo: “José María Albareda en los comienzos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (1936-1949)”, en Jesús LONGARES ALONSO: *El maestro que sabía escuchar*, Pamplona, Eunsa, 2016, pp. 203-2; GÓMEZ, Amparo y CANALES SERRANO, Antonio: *Ciencia y fascismo: la ciencia española de posguerra*, Barcelona, Laertes S.A, 2009.

espíritu científico plegado a las orientaciones religiosas católicas. Además, tanto Ibáñez Martín como Albareda desde sus respectivos puestos se encargaron de coordinar el nombramiento de los catedráticos en los centros educativos creados por el régimen, así como el proceso de depuración del profesorado afecto al bando republicano. Esta alianza fue fructífera y duradera; Ibáñez Martín no dejó su puesto como presidente del CSIC una vez que fue destituido como ministro de educación en 1951, y permaneció en el cargo hasta el año 1967, dos años antes de su muerte. Por su parte Albareda tampoco dejó su cargo hasta 1966, mismo año de su muerte.

Albareda era aragonés, concretamente vivió en Caspe, y de profesión fue químico. Durante su educación fue compañero de José Escrivá de Balaguer, fundador del Opus Dei, una congregación de la que también fue miembro. Durante la guerra civil, Escrivá de Balaguer tuvo que huir del país para no ser represaliado por las autoridades republicanas. Para ello tuvo que cruzar los Pirineos, cosa que hizo con Tomás Alvira Alvira, a quien había conocido unos meses atrás en Madrid y quien había ingresado en el Opus Dei fruto de esta relación con Escrivá de Balaguer. A partir de ese momento, Tomás Alvira se propuso llevar a cabo la obra de Dios dentro de los valores promulgados por el Opus Dei, es decir, tomando como referencia la familia, el matrimonio y el trabajo¹¹⁹.

A la hora de configurar el entramado institucional del CSIC, Albareda se rodeó de miembros destacados del Opus Dei como Alfredo Sánchez Bella y convirtió al consejo en un vivero de cátedras universitarias y de Enseñanza secundaria, principalmente a través del instituto Ramiro de Maeztu¹²⁰. No en vano Tomás Alvira Alvira entró a formar parte del instituto Ramiro de Maeztu por consentimiento del Ministro, tal y como cuenta Mindán, como catedrático de Ciencias Naturales, a través de una cátedra que ganó para un instituto de Mérida en 1941¹²¹. Alvira no podía aspirar a la cátedra en el Ramiro de Maeztu, pues esta ya pertenecía a Rafael Ibarra, pero como el mismo Mindán reconoce, había interés en el Ministerio para que Alvira llegase al

¹¹⁹ Para los detalles biográficos de Tomas Alvira y su relación con Joaquín Escrivá Balaguer, ver: VÁZQUEZ, Antonio: *Tomás Alvira. Una pasión por la familia. Un maestro de la educación*, Madrid, Palabra, 1997. Una obra que retrata el matrimonio como empresa para alcanzar la obra de Dios es: VÁZQUEZ, Antonio: *Tomás Alvira y Paquita Dominguez: la aventura de un matrimonio feliz*, Madrid, Palabra, 2016.

¹²⁰ OTERO CARVAJAL, Luis Enrique (dir.): *La universidad nacionalcatólica. La reacción antimoderna*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, 2014.

¹²¹ Manuel MINDÁN: *Historia del instituto...*, p. 65. Sin embargo la toma de posesión de la cátedra de Tomás Alvira en el archivo documental del instituto Ramiro de Maeztu figura en el año 1939. Disponible en: <http://tposesion.blogspot.com/p/tp9.html> [Consultado: 10/07/2018].

centro, motivo por el cual en 1942 se convocaron nuevas oposiciones a cátedras de Ciencias Naturales con dos plazas adicionales ante el temor de que él no pudiera resultar como ganador de la plaza. Finalmente, sacó una de estas plazas¹²².

Las ciencias naturales y la química, la especialidad de Albareda, fueron los semilleros desde los que infiltrar a agentes del Opus Dei dentro del Ramiro de Maeztu, principalmente a través del instituto de Edafología, creado por el mismo Albareda¹²³. En los laboratorios de este instituto le acompañaron colaboradores de Zaragoza como el ya citado Tomás Alvira o Lorenzo Vilas, también miembro del Opus Dei. Vilas ganó la cátedra de Agricultura del Ramiro de Maeztu que luego también pasó a ser de Ciencias Naturales¹²⁴. Más tarde, ganó la cátedra de Microbiología de la Facultad de Farmacia de Madrid, momento en el que automáticamente Alvira ya pudo ser catedrático numerario del instituto¹²⁵. Lorenzo Vilas fue utilizado por Albareda como un ejemplo de la nueva ciencia que se quería construir en España, una ciencia que no se desvinculaba de los circuitos extranjeros, pero que al mismo tiempo se encontraba estrechamente unida a la ortodoxia religiosa. Por ello mismo y aprovechando el gran conocimiento de idiomas que tenía Vilas, fue enviado junto con otros compañeros a centros de investigación extranjeros para promover los intercambios, estancias y becas y al mismo tiempo estrechar las relaciones del recién inaugurado CSIC con otros centros investigadores extranjeros¹²⁶.

La buena relación trazada durante el asilo diplomático en la embajada de Chile entre Ibáñez Martín y Albareda, le valió a este último su nombramiento como primer director del instituto Ramiro de Maeztu, un nombramiento dispuesto por Ibáñez Martín. Sin embargo, Albareda solamente duró un año en este puesto. En 1940 fue sustituido en el cargo por Luis Ortiz Muñoz, quien también hubo de exiliarse en la embajada chilena durante la guerra civil¹²⁷. Luis Ortiz había sido un propagandista católico de la

¹²² Manuel, MINÁN: *Historia del instituto...*, pág. 66.

¹²³ YNFANTE, Jesús: *La prodigiosa aventura del Opus Dei. Génesis y desarrollo de la santa mafia*, Madrid, Ruedo Ibérico, 1970.

¹²⁴ Toma de posesión de Lorenzo Vilas. Archivo documental del instituto Ramiro de Maeztu. Disponible en: <http://tposesion.blogspot.com/p/tp2.html> [Consultado: 09/07/2018].

¹²⁵ OTERO CARVAJAL, Luis Enrique (dir.): *La universidad nacionalcatólica. La reacción antimoderna*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, 2014.

¹²⁶ Lorenzo Vilas no estuvo exento de ocupar cargos importantes dentro de la Administración: fue Consejero Nacional de Educación, Director General de Enseñanzas Medias y fue presidente del Centro de Edafología del CSIC.

¹²⁷ Toma de posesión como director de Luis Ortiz. Archivo documental del instituto Ramiro de Maeztu. Disponible en: <http://tposesion.blogspot.com/p/tp23.html> [Consultado: 09/07/2018].

Asociación Católica Nacional de Propagandistas¹²⁸. Una vez como director del instituto Ramiro de Maeztu, Luis Ortiz fue encadenando cargos del recién creado Estado. En 1942 se convirtió en director general de Enseñanza Media del Ministerio de Educación Nacional y secretario del Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Media; también desde 1943, fue procurador en las Cortes franquistas, un cargo que desempeñó hasta 1951¹²⁹. Sin duda alguna, Luis Ortiz fue el director del instituto Ramiro de Maeztu que ocupó el cargo con más longevidad, nada menos que hasta 1975. Es decir, que todo el desarrollo institucional del centro durante el franquismo tuvo lugar con Ortiz como director. Sin embargo, el gran número de cargos que llegó a acumular en su nómina hizo que su presencia en el instituto fuese escasa, y que durante algunos periodos de tiempo se denominasen direcciones del centro accidentales que terminaron con Luis Ortiz nuevamente como director¹³⁰.

Hay detalles de la plantilla de profesorado que pueden ser llamativos pues en ella se encuentran dos profesores que fueron docentes del Instituto Escuela: Antonio Magariños y Juan Oliver Asín¹³¹, catedráticos de Latín y de Lengua y Literatura españolas, respectivamente¹³². Este hecho es inusual si se toma en consideración el análisis que las autoridades franquistas practicaron sobre el carácter del Instituto Escuela, la JAE y el perfil de sus enseñanzas. En este caso, también la embajada chilena ejecutó su papel de cohesión. Antonio Magariños hubo de pedir el exilio en la embajada de Chile una vez se desató la guerra civil pues tanto él como su hermano tenían ideas cercanas al conservadurismo y la derecha católica¹³³. Durante este exilio conoció a Luis Ortiz, ambos catedráticos de Latín, y, dos años más tarde, Magariños ganó la cátedra de

¹²⁸ OTERO CARVAJAL, Luis Enrique (dir.): *La universidad nacionalcatólica...*, p. 101.

¹²⁹ Los datos generales de la biografía de Luis Ortiz Muñoz están extraídos de la exhaustiva semblanza hecha por Kurt Schleicher, antiguo alumno del instituto Ramiro de Maeztu, en el blog coordinado por Vicente Ramos. Disponible en: <http://ramiro53-64.blogspot.com/2013/07/semblanza-de-d-luis-ortiz-munoz.html> [Consultado: 12/07/2018].

¹³⁰ Para hacerse una idea del nivel de clientelismo que cubrió todo el proceso selectivo del profesorado y del personal adjunto y subalterno ver que en 1943 se colocó al hermano de Luis Ortiz Muñoz, Joaquín Ortiz Muñoz como médico en propiedad de la Residencia Generalísimo Franco y del internado Hispano-Marroquí. Archivo documental del instituto Ramiro de Maeztu.

¹³¹ OTERO CARVAJAL, Luis Enrique (dir.): *La universidad nacionalcatólica...*, p. 710.

¹³² Actas de toma de posesión de Antonio Magariños. Archivo documental del instituto Ramiro de Maeztu. Disponible en: <http://tposesion.blogspot.com/p/tp8.html>. Acta de toma de posesión de catedrático de Juan Oliver Asín. Archivo documental del instituto Ramiro de Maeztu. Disponible en: <http://tposesion.blogspot.com/p/tp2.html> [09/07/2018].

¹³³ A la hora de tratar de encontrar información sobre el pasado de Antonio Magariños antes de su llegada al instituto Ramiro de Maeztu, destaca el blog de sus descendientes, donde intentan ejecutar una semblanza de la familia Magariños-Ramón. Disponible en: https://atandocabosweb.wordpress.com/2016/07/09/1936_guerra_familia_magarinos_ramon/ [Consultado: 13/07/2018].

Latín en el Instituto Ramiro de Maeztu. Antonio Magariños fue el jefe de estudios del instituto Ramiro de Maeztu, una figura educativa que se creó en 1940. Durante la posguerra hizo un viaje a Alemania de donde exportó teorías de enseñanza y de educación deportiva: no fue casualidad que en 1948 fundara el club de baloncesto Estudiantes del que más tarde se hablará. Fue una figura cercana a la derecha católica que actuó como contrapeso ante los catedráticos del Opus Dei y del ámbito jesuita. Magariños, en definitiva, es una figura que muestra la constante contradicción entre cambio y continuidad en la configuración institucional del instituto Ramiro de Maeztu. Su biografía personal y su incorporación al centro rompen con la interpretación de la dictadura franquista como una ruptura total con respecto al contexto anterior a su imposición en el poder. Hubo ámbitos en los que se manifestó dicha ruptura pero también hubo fuertes continuidades. Personalidades de talante conservador como Antonio Magariños pudieron desarrollar su labor docente en las instituciones educativas de la Segunda República, nada menos que en el Instituto Escuela, todo un símbolo de los planteamientos republicanos sobre educación. Además, fue partícipe de la red de solidaridades y contrapartidas que se generaron durante la contienda civil, en su caso, en la Embajada de Chile en España. Unas solidaridades que generaron lazos de unión y amistad y que luego de terminada la guerra fueron debidamente recompensadas.

Otro de los personajes que formaron parte de la plantilla de profesorado del Ramiro de Maeztu y que estuvo próximo a las posturas de la ACNP fue Manuel Mindán. Mindán que se presentaba a sí mismo como “un padre-filósofo”. Parece que el calificativo era ajustado pues aunque estudió filosofía este conocimiento siempre estuvo influido por el dogma católico. En el campo religioso perteneció al clero secular frente al predominio de las órdenes religiosas en el campo de la filosofía, especialmente jesuitas y dominicos. Tampoco estuvo enrolado en el Opus Dei pese a haber sido compañero de Escrivá de Balaguer durante la educación primaria¹³⁴. Durante la guerra civil, Mindán fue detenido en Madrid por su proximidad a la derecha católica y pasó por las cárceles de San Antón y Alicante, para luego volver a Madrid donde formó parte de

¹³⁴ Mindán expresó mediante un artículo sus reservas sobre la beatificación de Escrivá de Balaguer a través de sus experiencias en el mismo colegio y el análisis de su personalidad por aquellos tiempos. Artículo disponible en: <http://opuslibros.org/nuevaweb/modules.php?name=News&file=article&sid=281> [Consultado: 15/07/2018].

la quinta columna¹³⁵. Una vez terminada la contienda se presentó en 1940 a las oposiciones de secundaria sacando la primera plaza, por lo que eligió como destino Zaragoza, su tierra. Fue el ministro Ibáñez Martín, por medio de Luis Ortiz, quien visitó a Mindán instándole a que se trasladase al instituto Ramiro de Maeztu, donde finalmente ostentó la cátedra de filosofía¹³⁶. Mindán ocupó su cargo hasta 1973, año de su jubilación, sin embargo, permaneció siendo rector de la Residencia del Generalísimo Franco desde 1966 hasta 1984, donde también vivió¹³⁷.

Antes de la guerra civil Mindán estuvo impartiendo clases en un instituto de Zaragoza. Y como él mismo afirma, de esta época guardaba unos excelentes recuerdos, y en su libro sobre el Ramiro de Maeztu, no dudaba en hacer un repaso por algunos nombres del alumnado al que impartió clases¹³⁸. En esta enumeración figura el nombre de José Navarro Latorre en el curso de 1932-33, el personaje al que se hace alusión en la cita que encabeza este punto. La carrera de José Navarro Latorre, también zaragozano, dentro del aparato de Falange fue fulgurante. Una vez desatada la guerra civil se afilió a FET-JONS, y ya en 1943 se incorporó a trabajar en el Ministerio de Educación y los servicios centrales del Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Media¹³⁹. Este fue el órgano dispuesto por Falange dentro de la Delegación Nacional de Educación del Partido que aspiraba a infiltrarse entre los cuadros del profesorado de enseñanza media tanto público como privado. Este organismo se movilizó contra la Ley de Enseñanza del Bachillerato que regía desde 1938, promulgada por los ministros Sáinz Rodríguez y José Pemartín, desde unos presupuestos marcadamente católicos, que daban absoluta libertad para la proliferación de colegios e institutos privados en manos de la iglesia católica y con procesos y criterios de evaluación completamente autónomos con respecto a los parámetros estatales. Un año más tarde, José Navarro Latorre accedió a la cátedra de Geografía e Historia del instituto Ramiro de Maeztu, donde fue el único

¹³⁵ SEOANE, José Benito: “Manuel Mindán Manero (1902-2006). Socioanálisis de un filósofo en el centro de las actividades de la red filosófica oficial del franquismo”, *Revista Internacional de Filosofía*, 53 (2011), pp. 85-104.

¹³⁶ El ministro se refería a Mindán como “mi filósofo”. Toma de posesión de Mindán como catedrático. Archivo documental del instituto Ramiro de Maeztu. Disponible en: http://tposesion.blogspot.com/p/blog-page_10.html [Consultado: 09/07/2018].

¹³⁷ SEOANE, José Benito: “Manuel Mindán Manero (1902-2006)...”, p. 100.

¹³⁸ Manuel, MINDÁN: *Historia del instituto...*, p. 14.

¹³⁹ CANALES, Antonio: “Falange y educación: el SEPPEM y el debate sobre el bachillerato en los años cuarenta”, *Educación XXI*, 1 (2012), pp. 219-239. También destaca la biografía de José Navarro Latorre editada por la Institución Fernando el Católico, de la que fue su fundador. ALARES, Gustavo: *Nacional-sindicalismo e Historia. El archivo privado de José Navarro Latorre (1916-1986)*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2015.

profesor del conjunto de la plantilla netamente defensor de los presupuestos del falangismo con respecto a la situación de la educación en el Nuevo Estado y las reformas necesarias para acercar esta realidad educativa al ideal falangista del Nuevo Hombre. Sólo Luis Ortiz compartió cargo con Navarro Latorre en el SEPTEM durante unos años¹⁴⁰. Sin embargo, la carrera institucional de Navarro Latorre no terminó ahí: en 1945 fue nombrado secretario de la Delegación Nacional de Educación, un año después fue procurador a las Cortes franquistas siendo impulsor de la institución Fernando el Católico.

Durante la larga dirección de Luis Ortiz en el Ramiro de Maeztu, José Navarro Latorre llegó a ser vicedirector, una figura que tuvo amplio eco y que estuvo sujeta a cambios y modificaciones. A causa de la amplitud de cargos que llegó a alcanzar Luis Ortiz, en la figura de la vicedirección llegó a residir el verdadero espíritu director del instituto. Otros hombres que conformaron esta plantilla de vicedirectores fueron Lorenzo Vilas, Rafael Ybarra y Tomás Alvira. Como ya hemos avanzado, José Navarro Latorre sucedió a Luis Ortiz como director del instituto Ramiro de Maeztu a partir de 1975, hasta su jubilación en 1982.

Este relato muestra la red de solidaridades y de afinidades ideológicas que conformaron la plantilla de profesorado y dirección del instituto, una serie de personajes que, en su mayoría, no eran desconocidos entre sí y que habían ido estableciendo un entramado de contactos personales en la medida que fueron coincidiendo en grupos políticos, movimientos sociales, coyunturas personales, etc¹⁴¹. Un relato que también muestra la pluralidad de opciones políticas que se disputaron la capitalización del instituto, una pluralidad que desmiente el carácter monolítico del régimen franquista y su pretendido desarrollo unidireccional¹⁴². Evidentemente la plantilla de profesores del instituto Ramiro de Maeztu fue sufriendo cambios en su composición conforme avanzaron los años. Este proceso se vio culminado una vez que acabó la dictadura franquista y los procesos selectivos del profesorado contaron con un grado mayor de

¹⁴⁰ Sin embargo, sería el propio Luis Ortiz quien en 1946 se convirtiera en subsecretario de la nueva Subsecretaría de Educación Popular del Ministerio, que recogía las competencias administrativas de la recién disuelta Vicesecretaría de Educación Popular de FET y de las JONS con sus correspondientes delegaciones nacionales, lo que significaba el cambio en el control de la prensa y la propaganda desde el falangismo hacia el nacionalcatolicismo. Habrá que meter la bibliografía general del artículo de Latorre.

¹⁴¹ Los expedientes personales de todos los personajes aquí citados se encuentran en el Archivo General de la Administración. Por motivos de extensión no pueden ser incluidos para la aproximación al objeto de estudio que este trabajo ocupa, pero serían una fuente documental indispensable a la hora de ampliar la información de este punto en un futuro proyecto de tesis doctoral.

¹⁴² ROSÓN, María: *Género, memoria y cultura...*, p. 9.

limpieza y neutralidad. El Ramiro de Maeztu estuvo bajo el control del CSIC hasta 1955, a partir de ese año el instituto pasó a ser un centro de carácter público que, al menos en teoría, debía regirse por los criterios marcados por la Dirección General de Enseñanza Media, pero conservando sus características de corte experimental. Una vez que la desvinculación del CSIC fue definitiva, se instituyó un patronato que pasó a ser el órgano supremo del Ramiro de Maeztu¹⁴³. En la composición del patronato había una lucha de intereses y de facciones políticas que pugnaban por capitalizar el instituto: las autoridades del régimen mezcladas con los intereses de la plantilla del profesorado en la figura del Director General de Enseñanza Media, el director del Instituto de Pedagogía, dos inspectores de Enseñanza Media, dos catedráticos numerarios del Centro, uno de Letras y otro de Ciencias, un profesor especial o adjunto, designado por el Director General entre una terna propuesta por el Claustro, una persona de reconocido relieve en el orden económico o pedagógico designada por el Director General, y un representante de la Iglesia.

Aunque el patronato fuera el órgano supremo del instituto, Mindán afirma que la figura del director del instituto era:

La autoridad máxima del instituto y que a él competía gobernar a todos los Departamentos que constituían el complejo del Centro, dando las órdenes oportunas y estableciendo las disposiciones convenientes¹⁴⁴.

Además se contaba con el claustro que era común y obligatorio para todos los institutos, presidido por el Director, y acompañado por el Consejo de Dirección: Secretario, Interventor y Jefe de Estudios. Según la opinión de Mindán “ni el Patronato ni el Claustro intervinieron de una manera efectiva y eficaz en los proyectos docentes y educativos que llevamos a cabo”¹⁴⁵. Es decir, las figuras más relevantes a la hora de dirigir el centro fueron el director y su reducido consejo, una morfología organizativa que facultaba la disposición jerárquica del poder.

Hubo otras áreas que fueron especialmente representativas de esta sucesión de prebendas y solidaridades surgidas durante la guerra civil y la configuración del Nuevo Estado. En lo que respecta a la educación física, las cátedras estuvieron dispuestas a

¹⁴³ Dicho decreto fue modificado dos años después, siendo Director General de Enseñanza Media Lorenzo Vilas, y es curioso que la presidencia del patronato cayera en esta figura. Manuel, MINDÁN: *Historia del instituto...*, p. 57.

¹⁴⁴ Manuel, MINDÁN, *Historia del instituto...*, p. 59.

¹⁴⁵ Manuel, MINDÁN: *Historia del instituto...*, p. 57.

antiguos mandos militares, especialmente aquellos que habían combatido con honores en la guerra civil en el bando franquista, como una contrapartida por los servicios prestados. La cátedra de educación física estuvo en manos del comandante del ejército de tierra Marcos Daza. Este comandante antes de la guerra civil se había dedicado a la educación física en el ámbito castrense. Con el estallido del conflicto, se alistó en el bando golpista y fue Delegado de Educación Física y Deportes Nacional Accidental desde 1938. Con su llegada al instituto en 1939 compatibilizó su cargo de profesor con sus obligaciones militares¹⁴⁶. La disposición militarista del comandante Daza estaba encaminada hacia la organización castrense y el ejercicio físico antes de la jornada matutina de clases como un mecanismo para la regeneración del espíritu y la puesta a punto para la jornada escolar. El comandante Daza permaneció en el instituto hasta su jubilación en el año 1973¹⁴⁷.

Otra área muy representativa de este tipo de red de solidaridades que garantizó el control ideológico sobre el instituto fue la educación religiosa. La cátedra de religión estuvo en manos del padre Gabino López Morant, quien se hizo con la cátedra bien pronto, en el año 1939¹⁴⁸. Fue uno de los primeros profesores del Ramiro de Maeztu y, como ya se ha avanzado, vivió el cambio desde la cárcel de madres hasta la configuración del nuevo instituto. El padre Gabino López Morant escribió tratados sobre la educación moral para los diferentes cursos de la educación primaria y secundaria¹⁴⁹, y dejó el instituto en el año de su jubilación, el año 1973. Además de la docencia religiosa, el profesorado de religión también manejó una nueva figura escolar ensayada en el instituto: la dirección espiritual. Este cargo fue diseñado para que todo el alumnado del centro tuviera una orientación en materia religiosa, para que todos tuvieran su párroco particular. El primero en desarrollar esta labor de dirección fue el propio Gabino Morant. Tras una sucesión de distintos personajes en el cargo la

¹⁴⁶ No existe acta de toma de posesión del comandante Daza como catedrático en el archivo documental del instituto Ramiro de Maeztu. En cambio sí que existe el acta de toma de posesión de Luisa Marcos Daza, hermana del comandante, como maestra de la escuela preparatoria. Un ejemplo más de la red de clientelas y solidaridades. Disponible en: http://tposesion.blogspot.com/p/blog-page_10.html [Consultado: 15/07/2018].

¹⁴⁷ En el texto de Manolo Rincón se puede encontrar una descripción de las actividades físicas y su simbología así como el documento de despedida del comandante Daza. Disponible en: <http://ramiro53-64.blogspot.com/2018/03/recuerdos-de-nuestro-profesor.html> [Consultado: 15/07/2018].

¹⁴⁸ Acta de toma de posesión del padre Gregorio Morant como catedrático. Archivo documental del instituto Ramiro de Maeztu. Disponible en: <http://tposesion.blogspot.com/p/tp3.html> [Consultado: 09/07/2018].

¹⁴⁹ En último lugar queremos hacer referencia a los libros de texto empleados a partir del plan 53, para el bachillerato elemental y el superior, que fueron escritos por el Padre Gabino y comprenden materias que van desde el Mesías Prometido al Dogma Católico.

dirección espiritual recayó en Eduardo Granda de la Compañía de Jesús quien fundó la Congregación Mariana en el instituto¹⁵⁰. En 1960, se nombró a otro Director Espiritual, Fidel García Cuéllar, del Opus Dei. Entre estas dos figuras hubo un conflicto de intereses que, a grandes rasgos, trasladaba al centro la pugna que entre la Compañía de Jesús y el Opus Dei se establecía dentro del estado franquista por monopolizar la acción espiritual y religiosa. El conflicto llegó a mayores y finalmente mediante una decisión del obispado que intentó no trascender de los despachos se cesó a los dos personajes de sus cargos¹⁵¹.

4.2.2. Más allá de “los hombres del Ramiro”: Los contenidos educativos y la exclusividad masculina del instituto Ramiro de Maeztu

El proceso de resignificación institucional no sólo se ejerció sobre la plantilla de profesorado del instituto sino sobre los contenidos educativos impartidos y los valores que el instituto debía promover como institución. En este punto, una vez más, se aprecia esta dialéctica entre cambio y continuidades con la institución precedente, el Instituto Escuela. El instituto Ramiro de Maeztu debía promover “un espíritu nuevo –cristiano y nacional, en contraposición al laico y desnacionalizante del tan ponderado centro de la Institución”¹⁵². Los valores de este nuevo espíritu estaban estrechamente ligados a la esencia de la nación española, católica y tradicional. Como ya vaticinaba el Ministro de Educación José Ibáñez Martín: “El renacimiento de la nación mediante el despertar, sacudida de su prolongado letargo, de una nueva ciencia española profundamente enlazada con la más pura tradición nacional”¹⁵³. Sin embargo, este ejercicio de retorno hacia los orígenes de lo propio español no entraba en contradicción con un centro educativo que veía como “un honor y un orgullo parangonarse con los mejores establecimientos europeos de su género”. Es decir, existió al mismo tiempo una voluntad de acercamiento hacia los centros de la vanguardia educativa europea como ya ocurría con el Instituto Escuela, aunque retóricamente al mismo tiempo sus preceptos eran tachados de “desnacionalizantes”. La pedagogía inglesa y norteamericana constituyó la meta educativa del centro en relación con la estructuración de los

¹⁵⁰ Tras Gabino Morant desarrolló el cargo José María Aguilar y tras él llegó el Reverendo Evaristo Felú, quien logró que se estableciera en el Instituto un Centro Interno de Acción Católica.

¹⁵¹ Gracias a la intermediación de Tomás Alvira el padre Cuéllar volvió al instituto Ramiro de Maeztu como profesor de Historia del Arte.

¹⁵² Revista Nacional de Educación, nº1, 1941, p. 107.

¹⁵³ Revista Nacional de Educación, nº65, 1946, p. 18.

contenidos educativos: “La Escuela Preparatoria está organizada en tipo selectivo al estilo americano”¹⁵⁴.

El reaprovechamiento de este modelo educativo tomado del institucionismo es mezclado con una profusa enseñanza de la doctrina católica. La religión es el pilar fundamental sobre el que descansa la formación moral del alumnado. Este sentimiento intentaba inculcarse ya desde la escuela preparatoria:

[De la preparatoria] la formación religiosa es pilar fundamental que se vigila y cultiva cuidadosamente por capellanes y directores especializados en la guía de esta pequeña juventud. Prácticas e instituciones religiosas complementan la labor escolar¹⁵⁵.

De este modo, se pretendía que la llegada al instituto se realizara sobre un espíritu religioso bien consolidado. Ya en la educación secundaria, la celebración de misas en la capilla del centro era libre, aunque revistió carácter obligatorio en los domingos y los días festivos. Este sentimiento religioso se erigió como componente fundamental del espíritu de la nación española. Patria y religión se mezclan para formar un espíritu de defensa de lo propio y de fervor ante la tradición, así pues:

El amor a España y a su Caudillo victorioso será glosado en conferencias patrióticas y en las solemnes conmemoraciones de las fiestas nacionales. Todas las mañanas se iza la bandera ante los escolares formados, que dan los gritos de rigor¹⁵⁶.

La formación militarizada se inculcó entre la cotidianidad del instituto como la herramienta a través de la cual disciplinar las actividades del alumnado y mejorar la eficacia y el orden en el funcionamiento del centro.

Este orden militarizado se encontraba en estrecha relación con la educación física del alumnado. Esta disciplina estaba considerada como el complemento perfecto a las disciplinas intelectuales que se reservaban para la mañana y a la formación artística y cultural del alumnado: “el aspecto físico no solo atiende al cultivo de las prácticas higiénicas, sino a los que la educación física representa fisiológicamente para la formación de una juventud fuerte, sana y disciplinada”¹⁵⁷. Las inmensas instalaciones deportivas del instituto Ramiro de Maeztu estaban destinadas “al vigor físico del alumno, quien será iniciado en la educación premilitar, de acuerdo con los jefes del

¹⁵⁴ Revista Nacional de Educación, nº1, 1941, p. 110.

¹⁵⁵ Revista Nacional de Educación, nº65, 1946, p. 76.

¹⁵⁶ Revista Nacional de Educación, nº1, 1941, p. 114.

¹⁵⁷ Revista Nacional de Educación, nº65, 1946, p. 76.

Frente de Juventudes”. Todo este complejo de enseñanzas se completaba con la vigilancia de la conducta mostrada en clase: “los padres de los alumnos son informados mensualmente de la conducta y el aprovechamiento de sus hijos, mediante una tarjeta”¹⁵⁸. Este mecanismo de disciplina, al igual que el sobre y carta que posteriormente relatarán los testimonios orales, es un reflejo de la ambición por generar unas subjetividades ancladas en la obediencia y el respeto por la autoridad.

Pero, sin duda alguna, uno de los elementos determinantes de la educación promovida por el instituto Ramiro de Maeztu fue su acusado sesgo de masculinidad. El análisis de la configuración institucional del centro bajo una perspectiva de género puede ser interesante para abordar las cuestiones relativas a los valores promovidos por la institución y los contenidos educativos abordados¹⁵⁹. Su precedente directo, el Instituto Escuela, fue una institución que puso en marcha la coeducación, inclusiva de ambos sexos. Este fue un elemento que sin duda era revolucionario en cuanto a las maneras de imaginar la educación a lo largo del siglo XIX y principios del siglo XX. Este modelo facultaba unas dinámicas de desarrollo lectivo y académico que debían ser diseñadas para ambos sexos. Aun así, hubo una permanencia de materias específicamente femeninas como las labores o las enseñanzas domésticas, destinadas a la formación de las mujeres como futuras madres. También hubo una permanencia de materias específicamente masculinas que versaban sobre el ejercicio físico, la dureza y la contención como núcleos centrales de la psicología masculina¹⁶⁰. Este proceso que, a grandes rasgos, suponía una imitación de los logros educativos conseguidos en los países del occidente europeo, se vio truncado con la imposición del régimen franquista en el poder, lo que en materia educativa supuso una regresión hacia las prácticas de segregación en el aula. La escolarización mixta fue prohibida por ser contraria a los principios del Movimiento Nacional y los centros mixtos no volvieron a existir hasta la

¹⁵⁸ Revista Nacional de Educación, nº1, 1941, p. 114.

¹⁵⁹ SCOTT, Joan: “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en James S. Amelang y Mary Nash (eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 1990, pp. 23-58.

¹⁶⁰ AA. VV: *Mujer y educación en España 1868-1975*, Santiago, Universidad de de Santiago, 1990; AA. VV: “Coeducación hoy”, *Cuadernos de Pedagogía*, 245 (2006), pp. 47-77; BALLARÍN, Pilar (ed.): *Desde las mujeres. Modelos educativos: ¿coeducar/segregar?*, Granada, Universidad de Granada, 1992; CAPEL, Rosa María: *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900- 1930)*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1982; CORTADA, Esther: *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2a República*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.

promulgación de la Ley General de Educación de 1970, que sólo toleraba aquellos indispensables por razones económicas¹⁶¹.

La educación masculina del régimen estaba destinada a la formación de hombres del Nuevo Estado mediante un discurso destinado a recuperar los valores tradicionalmente asociados al género masculino. Esta visión se aderezaba con una visión militarizada y heroica del género masculino, situado como cabeza visible de la estructura familiar y como constructor de esta célula. La visión del instituto Ramiro de Maeztu como un centro masculino destinado a la formación de los hombres del régimen tenía su contrapartida en el instituto Isabel la Católica que, como ya hemos comentado, fue construido sobre los restos del Instituto Escuela en la sección Retiro. La educación de este centro estuvo marcada por un sesgo femenino a partir de los parámetros de género establecidos por el franquismo sobre el papel de la mujer en la sociedad. Sus funciones estaban reservadas a las labores del hogar y subordinadas a las del hombre, dentro de un orden tradicional que se consideraba asimilado natural¹⁶². No en vano, en el instituto Isabel la Católica se diseñó una Escuela del Hogar:

Con enseñanzas adecuadas al sexo, y en la que se van obteniendo resultados tangibles que a una buena parte de las fracasadas en sus estudios, lo que es más que frecuente, y que han de hacer de estas alumnas mujeres de utilidad en la vida familiar¹⁶³.

4.2.3 La creación del club de baloncesto Estudiantes

Uno de los elementos fundamentales para ahondar en este sesgo de masculinidad promovido por los valores institucionales que representaba el instituto Ramiro de Maeztu fue la creación del club de baloncesto Estudiantes. Este equipo fue una creación de Antonio Magariños en 1948, es decir, dentro del periodo en el que ostentó la jefatura de estudios del centro. El deporte como una actividad de sociabilización y de creación de identidad que reforzase los vínculos forjados en el instituto era una idea que se manejaba en los perfiles educativos del franquismo, y que se encontraba muy fuertemente vinculada a los presupuestos educativos e ideológicos de Falange. Es por ello que, una vez creado el club de baloncesto Estudiantes, estuvo estrechamente

¹⁶¹ PASTOR, María Inmaculada: *La educación femenina en la postguerra (1939- 1945). El caso de Mallorca*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1984; SUBIRATS, Marina: “L’educació de les dones. Del franquisme a la transició”, *Perspectiva Social*, 26 (1988), pp. 93- 102.

¹⁶² MARTÍNEZ, Encarnación: “Memoria del instituto Isabel la Católica”, *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación educativa*, nº 44, 2016, pp. 107-122.

¹⁶³ *Revista Nacional de Educación*, S.N, 1944, p. 54.

vinculado como proyecto a la Sección Juvenil de Falange. En un principio se inscribieron en el centro dos equipos con el nombre de Estudiantes y con el tiempo pasó a haber un único equipo. Su ascenso entre las categorías profesionales del baloncesto español fue fulgurante y ya para la temporada 1949/50, el Estudiantes o “Estu”, como pasó a ser denominado cariñosamente por su afición, llegó a la Primera División de Castilla. En 1955 ganó su primer título: el Antiguo Campeonato de Castilla. Dos años más tarde, el Estudiantes fue uno de los clubs fundadores de la primera Liga Nacional de Baloncesto, disputada por un total de seis equipos. Las crecientes necesidades de un equipo situado en la máxima categoría del baloncesto español llevaron a la construcción de una pista del baloncesto cubierta que se situó detrás del edificio de bachillerato, un pabellón que fue bautizado como la *Nevera*. Sin embargo, también esta construcción se quedó pequeña con el tiempo y en el año 1965 se aprobó la construcción de un pabellón que hubo de situarse en la entrada del instituto por la calle Serrano cerca del edificio de la Escuela preparatoria. Un pabellón de enormes dimensiones destinado a albergar los partidos del Estudiantes y su hinchada y que fue bautizado con el nombre de Antonio Magariños, primer presidente del Estudiantes, con motivo de su muerte en el año 1966.

El Estudiantes cumplió su función de sociabilización dentro del instituto a través de una herramienta como el deporte que promueve valores destinados al fortalecimiento del cuerpo y la creación de vínculos de sacrificio y esfuerzo en torno a la unión del equipo. Además, no cualquier instituto público es capaz de disfrutar de un equipo con la envergadura que fue tomando el proyecto del Estudiantes ni del presupuesto económico necesario para la construcción de las instalaciones deportivas que con el tiempo fueron necesarias para mantener el estatus del club. Existe una verdad filosófica en cuanto a los beneficios del deporte y los valores que puede promover para la unión y cohesión del grupo; sin embargo, no se puede obviar que hay un importante sesgo de control y vigilancia a través de la creación de equipos deportivos y la instrumentalización de los valores del centro a partir del baloncesto como herramienta didáctica. El ocio, en este caso a partir de un deporte cada vez más profesionalizado, se instituye como un mecanismo encaminado a reforzar la identidad del instituto Ramiro de Maeztu y el sentimiento de pertenencia mediante un club deportivo con renombre y situado en la cúspide del deporte profesional español. Además, el deporte como hobby o como forma

de diversión no puede obviar en los niveles profesionales la cantidad de intereses comerciales, propagandísticos y de creación de memoria que esconde en su seno¹⁶⁴.

En este sentido, fue bien sintomático el espíritu de la hinchada de baloncesto que en buena medida representaba el espíritu del instituto a través de los cambios y pervivencias que hubo en su morfología. Más o menos por 1957 se formó una afición del Estudiantes llamada “La Claqué”, más conocida como “La Cla”, que integró a muchos de los que posteriormente serían jugadores profesionales del Estudiantes. Esta afición encabezada por un grupo de jóvenes en su mayoría trajeados, se caracterizada por un sentido de diversión dentro del orden que disfrutaba del deporte de manera pacífica, sin utilizar los partidos como un altavoz para lanzar consignas de otra índole. Como el mismo Vicente Ramos apunta en su blog:

La etimología de la palabra, que provenía del francés claquer –abofetear, y por extensión aplaudir- y los que asistían a la claqué eran claqueurs”. Es más, en la misma tarjeta de aficionado de la Claqué se podía leer el lema “¡Educación! ¡Respeto! ¡Pulmones!”¹⁶⁵.

Estos tres valores constituyen un ejemplo bien significativo de los que se buscaba promocionar el instituto Ramiro de Maeztu a través del baloncesto. La continuación del orden, el respeto por la autoridad y la unión de grupo por pertenecer a un instituto pretendidamente especial. Unos valores que se retroalimentaban con las enseñanzas morales y de disciplina que el alumnado recibía en las aulas.

No existe una fecha oficial, pero durante los momentos inmediatos a la transición a la democracia e incluso un poco antes, en el instituto Ramiro de Maeztu nació un movimiento contracultural llamado Demencia. Su lema era *Demencia, Demencia, la madre de la ciencia*. Se caracterizaba por una crítica hacia los elementos de autoridad y orden heredados del inmediato pasado franquista, mediante el humor y un espíritu anarquista. Durante los primeros años de la década de los 80, la Demencia pasó a convertirse en la hinchada oficial del club de baloncesto Estudiantes. Proponía unos valores totalmente contrarios a los defendidos por La Claqué; es más, sus consignas estaban destinadas a destruir el orden, la autoridad y la represión que seguían

¹⁶⁴ Para una análisis más profundo sobre las relaciones entre el deporte de masas y la creación de identidades nacionales, véase: QUIROGA, Alejandro: *Goles y banderas: fútbol e identidades nacionales en España*, Madrid, Marcial Pons, 2014; QUIROGA, Alejandro y ARCHILÉS, Ferran (eds.): *Ondear la nación. Nacionalismo banal en España*, Granada, Comares Historia, 2018.

¹⁶⁵ Blog de Vicente Ramos. Disponible en: <http://tricente.blogspot.com/2013/04/la-del-estudiantes.html> [Consultado: 28/07/2018].

perviviendo en el Ramiro de Maeztu como institución. Además, la Demencia aprovechó los partidos del Estudiantes como un altavoz para lanzar consignas políticas veladas a través del humor y un espíritu irónico de desinhibición.

El deporte, por tanto, constituye un fuerte asidero de construcción de identidades que no sólo están destinadas a reforzar los lazos de sociabilidad del instituto Ramiro de Maeztu sino también a reforzar la identidad nacional. Y en este punto se sigue observando un proceso de continuidades y rupturas con respecto al pasado inmediato del instituto. La creación del Estudiantes supone un proceso de resignificación con respecto a la utilización del deporte como herramienta didáctica y de desarrollo humano, unas ideas que ya habían sido puestas en práctica en el Instituto Escuela¹⁶⁶. Magariños reaprovechó esta idea mediante el baloncesto que reúne una serie de características determinadas que lo diferencian del fútbol, el “deporte rey” español: tiene un juego más dinámico, es más limpio porque tiene menor contacto físico y su campo de juego es más pequeño por lo que se pueden construir más pistas en menos espacio. En definitiva, el baloncesto se convierte en un deporte ideal para promocionar unos valores de respeto y orden, junto con el esfuerzo, la capacidad de sacrificio, la unión del grupo, el sentimiento de pertenencia, y la posibilidad de prosperar hacia un futuro mejor (la primera división). Unos valores que se asocian con la retórica de la dictadura promocionada durante los años del desarrollismo para generar los apoyos sociales necesarios y garantizar así su continuidad en el poder dentro de unos límites de paz impuestos a través de la represión de la inmediata posguerra¹⁶⁷.

Con la llegada de la Demencia como hinchada del Estudiantes se abre una nueva etapa que está destinada a romper con los valores que tradicionalmente se habían asociado al instituto Ramiro de Maeztu. Los partidos en el polideportivo Antonio Magariños se convirtieron en un espacio de crítica ácida hacia el contexto político español e internacional y una vía de escape donde descargar el pasado dictatorial heredado que pesaba sobre ellos. El espíritu de la Demencia queda resumido en el humor y en las ansias de diversión y fiesta. En este proceso también vinieron reforzados elementos ya conseguidos por el Estudiantes como la plena cohesión de grupo en torno el deporte y sus valores. Y sobre esta base se añadió un nuevo barniz: las ideas de

¹⁶⁶ FELIPE, José Luis: “La Institución Libre de Enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la educación física actual. El primer centro docente español que utilizó el deporte como elemento educativo”, *Citius, Altius, Fortius*, 7(2) (2014), pp. 57-82.

¹⁶⁷ HERÁNDEZ, Claudio: *El franquismo a ras de suelo...*, p. 72.

modernización, progreso y éxito que flotaban en el aire del discurso transicional como los puntales de una nueva España moderna, progresista y técnica que era capaz de dejar atrás un pasado represivo y preso de atavismos, para encaramarse a un futuro ligado al progreso y la senda de la socialdemocracia europea que iba a hacer a toda la sociedad mejor.

4.3. Testimonios orales. Primera parte.

“En el Ramiro aprendimos hasta lo que no nos enseñaron”

Este es el mantra que envuelve todo el testimonio de Paco González, estudiante del instituto Ramiro de Maeztu que promocionó en el año 1965. Esta frase representa el espíritu del Ramiro que habitaba en el espacio, en los profesores, en las paredes de las aulas, y del cual, tanto él como su promoción, transpiraron aquello que no se les enseñó en clase expresamente. En definitiva, este espíritu constituye una enseñanza humana que han ido redescubriendo a lo largo de sus trayectorias vitales, un viaje de idas y venidas que siempre sitúa al instituto como el punto de convergencia desde el cual se disparan todos los acontecimientos. Paco González también ha hecho de su recuerdo del Ramiro una experiencia compartida con el resto de miembros de su promoción a través de la creación de un blog donde comparten impresiones, experiencias, recuerdos y fotografías sobre su paso por el instituto¹⁶⁸. La misma dinámica ha seguido Luis Adrados, de la promoción de 1966 para compartir los recuerdos de su paso por el Ramiro de Maeztu y congregar en torno a un grupo cerrado a sus compañeros de promoción¹⁶⁹. A partir de estos dos testimonios, más el de Vicente Ramos que ya hemos anunciado en la introducción, se intenta perfilar cuáles son las características de la evocación del Ramiro de Maeztu que son comunes y dispares en estos tres personajes. Tres testimonios que han instituido una memoria sobre el instituto en el presente y que han agregado alrededor de este recuerdo compartido al resto de sus respectivos compañeros.

En este punto se repasa la construcción de la memoria de los entrevistados en relación a una serie de preguntas cerradas que versan sobre las impresiones de su paso por el centro, las consideraciones sobre el tipo de educación que recibieron, la naturaleza del profesorado que impartió clases y las posibles presiones o influencias de las autoridades franquistas y los diferentes grupos ideológicos, religiosos sobre su

¹⁶⁸ La entrevista con Paco González se realizó en su casa en Madrid el 22 de junio de 2018. Paco González se licenció en Ciencias Políticas por la Universidad Complutense y ha presidido varias agencias de publicidad. Dirección del blog de Paco González, disponible en: <http://ramirodemaetzt1965.blogspot.com/2016/10/> [Consultado: 11/07/2018].

¹⁶⁹ La entrevista con Luis Adrados se realizó en su casa en Madrid el 19 de junio de 2018. Adrados se licenció en químicas en la Universidad Complutense de Madrid, ha trabajado en la empresa privada y ha ejercido como docente asociado en la universidad. Dirección del blog de Luis Adrados, disponible en: <http://ramiro1966.blogspot.com/> [Consultado: 10/07/2017].

educación¹⁷⁰. La información de estos testimonios ha sido contextualizada como un producto del tiempo histórico que les tocó vivir: los tres testimonios pertenecen a promociones de mediados de los años 60, el inicio del despegue desarrollista de la España franquista y más especialmente de la capital del país, Madrid. Un tiempo de crecimiento económico que es especialmente significativo en el Ramiro de Maeztu, y en las posibilidades de futuro que este centro podía ofrecer a sus alumnos.

Por ello, las narrativas que cimentan la construcción de este recuerdo se interpretan desde la operatividad que pueden ejercer sobre las características del propio pasado evocado y las características del presente en el cual se ejercita dicha evocación. Una operatividad que no sería la misma desde otras coordenadas contextuales y que se halla en un conflicto constante entre los discursos recibidos desde la institución educativa y la reelaboración posterior de los sujetos de acuerdo con la configuración de su identidad individual, social y nacional. En este sentido, los tres testimonios están marcados por la dinámica de progreso y desarrollo de la España que les tocó vivir durante su paso por el centro. Este hecho actúa como un elemento legitimador de los discursos y las identidades que les fueron promocionadas por la institución y el profesorado, y el desarrollo profesional y personal de sus vidas ha demostrado la funcionalidad de aquellos valores que les fueron inculcados.

4.3.1. Una época irrepetible: el instituto Ramiro de Maeztu en la década de los sesenta

La primera de las preguntas destinadas a rastrear la evocación sobre el paso por el Ramiro de Maeztu de los entrevistados versa sobre la generalidad de este recuerdo. Hay una unanimidad aplastante a la hora de responder a esta cuestión: el paso por el Ramiro de Maeztu constituye un recuerdo inmejorable, es más, puede que sea uno de los mejores recuerdos de sus vidas. Paco González incide en esta percepción cuando afirma que “nuestra época fue la última de esplendor del Ramiro”. Este recuerdo que es muy positivo; sin duda se mezcla con las vivencias de la infancia como una etapa de despreocupaciones y júbilo en “una época muy especial que probablemente no se ha vivido en ninguna otra parte del mundo, que ha tenido muchos inconvenientes pero que ha tenido muchas virtudes” [Paco González]. Una etapa feliz de sus vidas que como

¹⁷⁰ Las preguntas sobre las que fueron realizadas todas las entrevistas aparecen en el anexo correspondiente al final del trabajo. Todas las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción y de ese modo poder observar cuáles eran los posibles patrones de respuesta comunes de los entrevistados y dónde se hallaban los puntos de vista divergentes.

colofón les ha permitido dar el salto hacia unas trayectorias profesionales muy satisfactorias. El orden, la tranquilidad e incluso la libertad que inundó esta época para Paco están estrechamente vinculados a unos padres que se entregaron a la imposición represiva del control y el orden de las autoridades franquistas. La generación de padres de Paco González puso una balanza y prefirió no centrarse en la ausencia de aquello que habían perdido con la imposición del régimen franquista en el poder para encaramarse a un futuro cuya promesa se encontraba estrechamente ligada al progreso material individual y de la nación entera.

Los tres testimonios coinciden al afirmar que este recuerdo es el predominante entre sus generaciones. Tanto Paco González como Vicente Ramos consideran que las malas experiencias son ínfimas y su existencia dentro de este relato global es parecida a la de unas pequeñísimas manchas negras que no logran empañar la generalidad de este recuerdo que ellos instituyen como una realidad sobre el pasado. Luis Adrados sí que toma en consideración aquellos compañeros que ofrecen una visión del instituto Ramiro de Maeztu totalmente distinta a la suya, y llega a admitir de estas memorias alternativas únicamente que se apoyan sobre unos elementos de referencia diferentes y sobre un marco interpretativo igualmente diferente. En última instancia, la carga positiva de este recuerdo constituye la matriz sobre la que se asientan los tres blogs consagrados a la rememoración de su paso por el Ramiro de Maeztu, casi como un reflejo con efectos balsámicos que les devuelve la imagen de aquello que todavía son en el presente.

Del contenido de las publicaciones de estos blogs se transpira un sentimiento de orgullo por la pertenencia al Ramiro de Maeztu como institución, un sentimiento que se resume en la proliferación de la frase “yo fui al Ramiro”¹⁷¹, y en la creación de una identidad ex profeso sobre la que volcar su gratitud hacia el centro. Lo interesante de este fenómeno es desentrañar cuál es el material con el que se compone ese espíritu, cuáles son los motivos que prefiguran esta vinculación de identidad. Cuando los entrevistados son preguntados por esta cuestión, sus respuestas arrojan varios puntos en común generales y alguna divergencia. De manera común vinculan el orgullo por haber estudiado en el Ramiro de Maeztu con la excelencia educativa que allí se destilaba, una

¹⁷¹ Esta es la misma frase que se ha utilizado como eslogan para encabezar el proyecto lanzado por la actual dirección del I.E.S Ramiro de Maeztu cuya función primordial es “recuperar la vinculación de los miembros con el Club Estudiantes así como transmitir los valores del Ramiro a los actuales alumnos”. Disponible en: <http://www.clubestudiantes.com/prensa/noticias/nace-yo-fui-al-ramiro-asociacion-del-ramiro-de-maeztu/> [Consultado: 16/07/2018].

excelencia a la que contribuía el espacio privilegiado del instituto y, sobre todo, la enorme talla de una plantilla de profesorado abigarrada de catedráticos. Vicente Ramos, en este punto llega a afirmar que tuvo la suerte de pasar por una institución educativa que “alcanzó el máximo nivel durante la posguerra, una institución plena de catedráticos de la máxima calidad”. Sin embargo, cabría preguntarse si esta construcción de identidad fue formulada desde el mismo momento en que los entrevistados estuvieron escolarizados en el centro o por el contrario es una construcción hecha desde el presente. Luis Adrados reflexionó sobre esta posibilidad y según su opinión este espíritu remite a una construcción de identidad forjada desde el presente y que probablemente tenga mucho que ver con la revisión constante del pasado que se practica conforme se atisba la vejez en el horizonte. Como él mismo reconoce: “a estas edades la gente está encantada de haberse conocido”¹⁷². Luis Adrados afirma no sentirse especialmente orgulloso por haber pasado por el Ramiro de Maeztu, aunque no duda en admitir que es un motivo de satisfacción. Una satisfacción que también comparte Paco González quien cree que corresponde con una época en la que fueron felices:

Esa felicidad tan duradera creaba satisfacción y esa satisfacción se convertía en orgullo. Yo he pasado unos años felices y no tengo malos recuerdos. Y encima me considero mejor, más afortunado que los que han estado en otras circunstancias o en otros colegios.

Ante esa percepción que vincula al instituto Ramiro de Maeztu con la excelencia, se pregunta a los entrevistados sobre la posibilidad de que este sesgo se tome prestado de la Institución Libre de Enseñanza y, más concretamente, del Instituto Escuela. Las referencias dadas a esta pregunta son escasas e incluso contradictorias. Vicente Ramos dice no ser capaz de poder contestar a esta pregunta pues no vivió los tiempos del Instituto Escuela, eso sí, “en lo que es la intención en la excelencia de la enseñanza, en la calidad de la enseñanza, en que los alumnos salieran con un gran nivel de este instituto, estoy absolutamente convencido de que sí”. Por su parte Luis Adrados afirma que “sí que hay reminiscencias del Instituto Escuela” en el Ramiro de Maeztu, que versan sobre la calidad del profesorado y el espíritu de libertad que había a la hora de impartir las clases y los contenidos sobre las materias. En este mismo sentido, Paco González piensa que sí que había una herencia del espíritu del Instituto Escuela en el instituto Ramiro de Maeztu, una herencia que permaneció pese a que las dos

¹⁷² Las fechas de creación de los distintos blogs coinciden más o menos con la edad de jubilación de los entrevistados. Un ejemplo de reafirmación de la trayectoria vital a través de las etapas de la vida donde uno considera que más feliz ha sido.

instituciones tuvieran un carácter diametralmente opuesto. Según la opinión de Paco, aunque en el Ramiro de Maeztu nunca se hablase del Instituto Escuela ni de nada que tuviese relación con esta institución, “se asumía el espíritu del Instituto Escuela de una manera inconsciente” porque asumir este espíritu permitió configurar la libertad que, según él, dominaba la educación del Ramiro de Maeztu. Una libertad que posiblemente no existiera, pero que él sí que percibió como tal. Porque los valores que el Instituto Escuela quiso promocionar en sus alumnos no estaban alejados de los valores del Ramiro de Maeztu: “en el Ramiro querían gente de orden, gente de bien, como en el Instituto Escuela”.

De hecho, este punto está muy relacionado con la siguiente pregunta que se formuló a los entrevistados relativa a la posible ideologización o no de la educación ofertada en el Ramiro de Maeztu de acuerdo con las coordenadas ideológicas del régimen franquista. Ninguno de los entrevistados niega la ideologización de los contenidos educativos que recibieron en el Ramiro de Maeztu, así como tampoco niegan la ideología escondida en la cotidianeidad de un día cualquiera en el instituto, pero en todos los casos esta ideologización existente se relativiza hasta la absolución. Hay dos elementos centrales que sirven a los tres entrevistados para ejemplificar esta ideologización. El primero de ellos es la formación del alumnado en el patio del instituto para la realización de unas tablas físicas antes del inicio de las clases y la entrada a las aulas desfilando por delante de la estatua del caudillo; el segundo es las demostraciones de ejercicios físicos con el uniforme de camiseta blanca de tirantes y pantalón corto azul marino, reservados normalmente para los niños de la preparatoria, con motivo de la visita de autoridades al centro o de celebraciones y fiestas marcadas en el calendario escolar. Respecto a las tablas físicas, Vicente Ramos llega a afirmar que era algo beneficioso para el cuerpo pese a la huella ideológica del acto, y Luis Adrados, cuando habla de los desfiles de los niños de la preparatoria, afirma que “no creo que tuviéramos conciencia de que era un acto político”. Por su parte, aunque Paco González no desmiente estos hechos como ejemplos de la ideologización del régimen, piensa que en el Ramiro de Maeztu se educó a los alumnos en libertad: “nosotros nos educamos en libertad”, un hecho que cree que se puede extrapolar a su generación entera (“educaron a una generación entera para pensar”). Además, en caso de que esta ideologización fuese tal, sus efectos estuvieron mitigados por un profesorado ejemplar que por su gran nivel de conocimiento se situaba por encima de las habituales barreras ideológicas y

convertía al Ramiro de Maeztu en un centro superior en conocimientos y de mayor talante institucional. Luis Adrados afirma que “no tengo la percepción de que nos estuviera politizando el profesorado”; según su opinión, “[había una] gran categoría de profesorado y algunos no sé ni qué tendencia política tenían”. La suma de estas respuestas junto con las relativas a la posible herencia del espíritu del Instituto Escuela en el instituto Ramiro de Maeztu delimitan los contornos de la memoria construida sobre la educación recibida. Una educación que se insinúa como liberal, o que al menos por sus características no podía estar muy ideologizada. Una educación que por sus propiedades de excelencia y por el grado de conocimientos de sus profesores no podía ser en exceso ideologizada y tenía que por fuerza ser liberal. La propia morfología del Ramiro de Maeztu estaba orientada hacia un carácter liberal, o al menos con un grado de liberalidad más grande que el resto, porque de lo contrario no se podría explicar el carácter de excelencia educativa. Esta contradicción en el fondo es la misma que arrastran los antiguos alumnos del colegio de Nuestra Señora del Pilar cuando se les pregunta por este tipo de cuestiones¹⁷³. Es una ideologización sin rostro o simbólica, una ideologización que no pretende ser tal o que no puede mostrarse tal cual es por la propia necesidad del régimen, y la función pedagógica y social que cumplían esta clase de centros.

Un ejemplo claro de este hecho lo constituye la rememoración de los contenidos de la asignatura Formación del Espíritu Nacional. Luis Adrados afirma que los contenidos nada tenían que ver con lo ideológico: “un libro de apariencia inocua donde no había doctrina política”. Paco González sostiene que los libros que se usaban para esta asignatura eran muy buenos, con unos contenidos muy útiles, escritos por personajes que luego fueron grandes figuras de la transición a la democracia (como Torcuato Fernández Miranda), y que no eran en absoluto ideológicos¹⁷⁴. Los antiguos alumnos del colegio de Nuestra Señora del Pilar sostienen la misma opinión sobre esta asignatura, como dice Luis María Ansón:

Las clases que había de Formación del Espíritu Nacional se reían de ellas [el profesorado] y hacían que nosotros nos riéramos también y te tomases un

¹⁷³ Estas referencias están extraídas del programa de televisión *Salvados* titulado: *El Pilar, un colegio en línea directa con el poder*, dirigido por Jordi Évole y emitido el 25 de octubre de 2015.

¹⁷⁴ Post del blog de Paco González sobre los libros de la asignatura Formación del Espíritu Nacional. Disponible en: <http://ramirodemaetzu1965.blogspot.com/2015/05/formacion-del-espiritu-nacional.html> [Consultado: 16/07/2018].

poco a broma ese tipo de clases (...) desde ese punto de vista el colegio gozó de una libertad que no tenían otro tipo de colegios.

El personal docente del instituto Ramiro de Maeztu hizo creer a una generación entera que era libre, y si no una elite sí unos privilegiados libres, por estar donde estaban y tener a los profesores que tenían. Una estrategia que probablemente fuera más efectiva que una catequización ideológica directa en las aulas.

También se sigue esta línea en cuanto a la educación religiosa. Los tres testimonios han descubierto con los años que en el instituto Ramiro de Maeztu hubo una infiltración religiosa muy potente, aunque se relativizan los contenidos de la enseñanza religiosa en el aula. Los tres testimonios se afanan en remarcar que durante la educación preparatoria no tuvieron a ningún cura dando clase y ya en la enseñanza secundaria los libros religiosos eran inocuos y sólo relataban los hechos de los dos testamentos. Asimismo, también tienen muy presente el conflicto entre el padre Granda y el padre Cuéllar que, como ya se ha avanzado, fue un conflicto de intereses entre los curas jesuitas y los curas del Opus Dei por monopolizar la dirección espiritual del instituto. Ninguno de ellos desmiente la captación de vocaciones que hubo por parte del Opus Dei en el centro. Vicente afirma que no siguió ese camino y que afortunadamente se decantó por la vida deportiva que era mucho más sana. Luis Adrados estuvo tentado por el padre Granda, sin embargo, al poco tiempo decidió desvincularse de este ambiente (“todo era pecado y era una presión tremenda que yo no estaba dispuesto a soportar”) y nunca tuvo grandes reproches (“me llevé una bronca, pero nada más”). Por su parte, Paco González estuvo tentado por el padre Cuéllar. Paco cuenta que la actitud del Opus a la hora de captar voluntades era sumamente sibilina; recuerda que trajeron una visión más moderna de la iglesia católica. Su modo de captar alumnos se desplegaba a través de actividades semilúdicas llevadas a cabo en casas de propiedad del Opus Dei situadas en las inmediaciones del instituto: “una casa estaba situada en frente del Ramiro y otra estaba en la calle Padilla número 1, y había algunas más, aunque yo sólo fui a esas dos”. Y allí en compañía de otros chicos del Opus Dei, universitarios, los estudiantes en proceso de captación jugaban, merendaban, hacían las tareas del instituto mientras muy subrepticamente se les intentaba inculcar el ideario religioso del Opus: “la religión la llevaban de una manera muy suave: allí no se paraba para cantar himnos religiosos. Sí te daban un ejemplar de *Camino* para que te lo leyese (...) ellos defendían el camino hacia Dios a través del trabajo”. Paco González al poco tiempo también decidió desvincularse

de este ambiente, lo que le supuso unas severas reprimendas del padre Cuéllar, según relata. Sin embargo, los tres testimonios remarcan que el resultado obtenido por estas estrategias de captación no debió ser muy positivo cuando solo cuatro o cinco alumnos de sus respectivas promociones eligieron ser curas.

Sin duda, un elemento que marca la pretendida liberalización de la educación del instituto Ramiro de Maeztu es el talante del profesorado y el consenso que se ha alcanzado en torno a unas determinadas figuras a las que se encumbra como *alma mater* del centro. El personaje que más consenso ha generado en este proceso de construcción de memoria ha sido Antonio Magariños. Entre sus haberes para lograr este éxito Magariños cuenta con haber ostentado la jefatura de estudios desde la creación del instituto, ser responsable de la fundación del club de baloncesto Estudiantes y también de la creación del bachillerato nocturno, una medida que luego se exportó hacia el resto de centros de educación secundaria del país.

Luis Adrados ahuyenta las críticas que también se generaron en torno a su figura: “decían que era autoritario...emanaba autoridad”. Paco González también incide en el mismo recuerdo. Según él, Antonio Magariños desplegaba una autoridad que era capaz de congregar a todo el alumnado del Ramiro de Maeztu en silencio antes de subir las escaleras para entrar a las clases. Poseía la *auctoritas* necesaria para poder llevar a cabo la función que desempeñaba dentro del instituto, ya que otros profesores, teniendo la *potestas* carecían de esta *auctoritas*, necesaria para disciplinar al alumnado. También recuerda que fue una figura incansable que dio su vida por el instituto. Acumuló varios cargos institucionales del centro e ideó el club de baloncesto Estudiantes que se ha instituido como un símbolo de comunión entre todas las generaciones del Ramiro de Maeztu. Luis Adrados afirma, con el mismo tono de elogio, que Magariños importó todas las teorías sobre la enseñanza y el deporte de Alemania, país que visitó en la inmediata posguerra española. Esta disciplina que puso en marcha Magariños desde la jefatura de estudios se ejemplificaba en la figura del sobre y carta: un mecanismo de reprobación que indicaba la falta de comportamiento de un alumno y consistía en la escritura de una carta por parte del jefe de estudios que debía ser entregada a los padres del alumno para que tuvieran conocimiento del incidente y tomaran las decisiones que considerasen oportunas. Este espíritu de orden y disciplina caló profundamente en Paco González quien no duda en afirmar que una vez Magariños dejó la jefatura de estudios debido a una enfermedad y cuando más tarde, en el año 1965, murió, el Ramiro ya no

volvió a ser el de antes. Es por ello que Paco cree que “nuestra época fue la última de esplendor del Ramiro”¹⁷⁵. Los entrevistados presentan esta memoria sobre la figura de Magariños como algo que no es exclusivo de sus vivencias personales sino como un consenso extrapolable a una generación entera.

Todas estas consideraciones que los entrevistados efectúan a la hora de evocar su paso por el instituto Ramiro de Maeztu convergen en una pregunta fundamental ¿Se puede considerar al instituto como un centro elitista?; y, por lo tanto, ¿los antiguos alumnos del instituto Ramiro de Maeztu fueron una élite dentro del ámbito educativo español y más específicamente de la ciudad de Madrid? Sin duda alguna, abordar este tipo de cuestiones resulta un tanto peliagudo por cuanto es muy difícil que alguien pueda reconocerse como elite o grupo privilegiado. En las respuestas a esta serie de cuestiones también se puede observar una serie de patrones comunes. La primera consideración es que los tres entrevistados advierten que el precio de matriculación y de la cuota mensual que había que pagar al centro era muy barato¹⁷⁶. El supuesto bajo coste del instituto siempre nace desde la comparativa con los servicios prestados por el propio centro; sin embargo, esto no quiere decir que fuera accesible para todas las rentas. Casi se puede decir que es un precio barato únicamente si lo contextualizamos a escala espacial con el nivel de rentas en el que se enclava el centro. Pero la restricción de entrada al instituto no la marcaba el precio de matriculación ni la cuota mensual sino las entrevistas de acceso que se hacía a los padres. Ningún entrevistado niega la existencia de tales entrevistas pero otra vez se vuelve a relativizar la situación. La fórmula que encuentra Vicente Ramos para hacerlo es argumentar que había entrevistas de acceso a los padres al igual que “un examen de ingreso a los hijos para ver qué nivel tenían para situarlos en la clase”. Cuando se pregunta a Vicente si tiene alguna información sobre las preguntas o el contenido de dichas entrevistas a los padres dice no saber nada. Por su parte Paco tampoco niega las entrevistas de acceso en el Ramiro, y llega a afirmar que “no era fácil entrar en el Ramiro” debido a la cantidad de demanda que sufrieron todos los institutos de Madrid por aquella época, pero no porque el Ramiro fuese una comunidad de destino, no porque en el Ramiro se encontrasen los que se tenían que

¹⁷⁵ La retahíla de homenajes a Antonio Magariños aparecidos en los blogs es innumerable. En el blog de Paco González: <http://ramirodemaetz1965.blogspot.com/2016/08/el-homenaje-d-antonio-magarinos.html>. En el blog de Vicente Ramos: <http://ramiro53-64.blogspot.com/2016/05/antonio-magarinos.html>. En el blog de Luis Adrados: <http://ramiro1966.blogspot.com/>

¹⁷⁶ Según el recuerdo de los entrevistados el precio de la cuota mensual del instituto Ramiro de Maeztu era sobre unas 120 o 125 pesetas, por establecer una comparación el precio del colegio de Nuestra Señora del Pilar por los mismos años era de 600 pesetas.

encontrar. Muy por el contrario, los entrevistados hacen hincapié en el *interclasismo* que reinaba en las aulas, un ambiente que se justifica con los mismos ejemplos: los alumnos que estudiaban en el instituto gracias al Patronato de Igualdad de Oportunidades, los alumnos del internado Generalísimo Franco que provenían de provincias o los compañeros de religión protestante¹⁷⁷. Estos ejemplos sirven a los entrevistados para sostener que en el instituto Ramiro de Maeztu no hubo elitismo clasista, y que este hecho aumentó su respeto por el profesorado pues sabían que no se sufrían desigualdades por el lugar de origen como sí ocurría en otros institutos, según Paco González. Para los entrevistados, el instituto Ramiro de Maeztu no se puede entender como un centro elitista en el sentido económico, o en el sentido de que era una sola clase social y económica la que entraba en sus aulas. Aunque no podemos pasar por alto que los entrevistados naturalizan su posición social como media-baja a partir de la profesión de sus padres y lo cierto es que éstas eran profesiones que garantizaban un nivel de vida al menos bastante superior a la media. Por ejemplo, Vicente dice que su padre fue “un simple empleado de banca”, y Luis afirma que su padre era “militar, con un sueldo más bien bajo”¹⁷⁸.

Los tres entrevistados convienen en que el único sesgo elitista desde el cual se puede interpretar al instituto Ramiro de Maeztu es de tipo intelectual, una educación que por la calidad de la enseñanza y de los profesores y catedráticos era puntera. Una educación, además, que inculcaba valores de autorresponsabilidad e independencia con respecto a la figura del profesor. Vicente, en este punto, afirma tajantemente:

No había elitismo, el elitismo se generaba después con los estudiantes en las clases, porque al principio te iban adelantando o retrasando en función de que fueras estudiando más o menos, ahí había un cierto elitismo.

En la misma línea, Luis afirma que el centro no era elitista, aunque cuando se preguntaba a los alumnos por lo que querían estudiar todos querían ser médicos o abogados. Pero el punto fundamental que da fuerza al argumento de Luis es que el Ramiro de Maeztu no era elitista en comparación con el Estudio y el colegio de Nuestra

¹⁷⁷ De hecho uno de estos estudiantes protestantes, Kurt Schleicher, es uno de los más enfervorecidos defensores del instituto Ramiro de Maeztu y del supuesto ambiente de libertad que inundaba el centro.

¹⁷⁸ Sin embargo, el mismo Luis dice que tenía cinco hermanos, que dos de ellos iban al colegio de Nuestra Señora del Pilar y que su padre les dio a todos los hermanos la posibilidad de entrar en el Pilar, pero él, por ejemplo, no quiso. Resulta difícil que con un sueldo tan pequeño se pudiera asumir el coste de varias matrículas en el colegio de Nuestra Señora del Pilar. Él mismo afirma que su padre tenía un sueldo bajo, porque eso era lo que les decía, pero que nunca sabrá en realidad qué salario tenía.

Señora del Pilar, a los que sí considera elitistas, de “enseñanza religiosa pura” y semilleros de las elites políticas y económicas del país¹⁷⁹. Luis acaba afirmando que el instituto Ramiro de Maeztu “como tal era un colegio de élite...pero de incorporación de técnicas educativas”. Siguiendo esta misma idea, Paco González afirma que en el Ramiro de Maeztu reinaba “un elitismo intelectual pero no político”, que se traducía en una institución destinada a la formación de profesiones liberales, esto es, “cuadros medios del régimen”.

Y es que este es un elemento sintomático del discurso que los tres testimonios intentan fomentar sobre el posible elitismo o no del Ramiro de Maeztu. En la década de 1950 en España tan solo el 2% de la población accedía los estudios universitarios y para la década de 1970 este porcentaje se situaba en un 7% de la población. Por tanto, no se puede afirmar que la formación superior supusiera una situación normalizada para la España de aquella época como sí puede ocurrir en la actualidad. Al menos, el instituto Ramiro de Maeztu era un centro que estaba destinado hacia la formación superior. Como el mismo Vicente Ramos reconoce: “eran pocos los que luego no accedían a la universidad”, una percepción que Paco también comparte: “todos acabamos en la universidad”. Y es que aunque Paco González afirmara que el instituto Ramiro de Maeztu no era un centro elitista, sí piensa que “estar en el Ramiro era aspiracional [sic]”. Los padres que tenían la aspiración de llevar a sus hijos al mejor lado, los llevaban ahí: “Se veía como una élite”.

Dentro de este discurso que mantienen los tres testimonios sobre el elitismo intelectual como el único espíritu elitista del instituto Ramiro de Maeztu hay elementos que ya han estado asomando a lo largo de todo este análisis. El más importante de ellos es la percepción que los tres testimonios tuvieron sobre la posible ideologización o no de su educación. Ya se ha comentado que esta ideologización se encuentra relativizada al máximo por los tres testimonios, pero en este sentido vale la pena centrar la mirada en el discurso de Paco González y sus consideraciones sobre este punto. Según su testimonio la educación no pudo estar ideologizada porque su generación fue educada en la libertad: “la virtud del Ramiro es que teníamos mucho más que un niño normal: más libertad, más deportes y mejores estudios”. Esta era una circunstancia, según él,

¹⁷⁹ Esta afirmación que Luis Adrados hace del colegio Estudio, sin embargo, contrasta con la visión común que se tiene de esta institución como heredera de las metodologías y prácticas de la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto Escuela.

que estaba garantizada por el contexto internacional: “Ya no íbamos a luchar contra nadie, ya no íbamos a mandar a una división azul”, es decir ya no se vivía en una sociedad de posguerra que arrastraba la radicalización que había desencadenado la guerra civil, sino en un mundo de bloques en el que de forma natural se elegía al bloque occidental:

A todo el mundo de manera natural le gustaba el bloque occidental, pero no hacía falta que nadie te dijese nada (...) a nadie le apetecía el otro bloque (...) te educaron en un mundo de libertad porque es a lo que optas”. En este contexto, “nuestra generación vivió en un mundo magnífico, nos tocó la mejor época del mundo, y si encima habías ido al Ramiro ya ni te digo.

Esta era la España del progreso económico:

Era un problema aparcar, la gente vivía en casas que estaban fenomenal, todas las familias tenían un 600. Los años de la miseria no los hemos conocido, nosotros hemos conocido unos años en los que Madrid empezaba a despuntar.

Paco considera que el principal acierto para con esta generación fue “dejar que una generación entera crezca tranquila”, y en un instituto que sin duda alguna era especial y distinto al resto “es que en el Ramiro no se ponía el sol (...) y los vínculos que se han creado entre la gente del Ramiro han sido extraordinarios. La gente del Ramiro se sigue sintiendo del Ramiro, muchos años después”. Por ello, Paco está convencido de que su generación ha tenido una gran libertad, y aquí está el núcleo de su relato: “por eso no la echábamos de menos [la libertad], teníamos todo lo que queríamos, no necesitábamos más”. Paco González piensa que la estrategia del régimen franquista estuvo equivocada con su generación. Cree que el régimen se equivocó porque educó a una generación en libertad para que luego le devolviera el favor recibido en forma de sumisión; en cambio, su generación “le salió rana” al régimen. Y esto tuvo que ver en gran medida con la gran calidad del profesorado del instituto Ramiro de Maeztu: “se les fue de las manos porque los mejores profesores no son fanáticos políticos”, y por las grandes instalaciones del Ramiro que convertían al centro en una pequeña ciudad.

Las contradicciones de este discurso vienen cuando Paco reconoce que la gente de su generación del Ramiro de Maeztu es conservadora y que casi todos tienen tendencias políticas cercanas a la derecha española: “hay muchas cosas de la España actual que mis compañeros del Ramiro llevan mal”. A la hora de justificar este viraje ideológico explica que sus antiguos compañeros ponen una balanza entre la corrupción

y “lo otro” que no les gusta, y siempre acaba ganando la corrupción como un mal menor. Aun así Paco González se reafirma en su análisis diciendo que es cierto que les han salido ranas “porque tienen mentalidad liberal”. Por todo ello, Paco llega a afirmar, como ya se ha avanzado, que su etapa en el Ramiro fue la última de esplendor; después el Ramiro se convirtió en un sitio vulgar:

Nosotros lo decimos de una forma muy gráfica, que no quiere decir que lo pensemos así, pero desde que en el Ramiro empezaron a meter chicas eso ya no fue lo que era, no es que nosotros estemos en contra de eso, sino que cambiaron otras cosas y que coincidió más o menos con ese momento.

A partir de entonces “el Ramiro se convirtió en un sitio más que no tenía nada especial, y perdió la esencia de lo que realmente fue: una isla en un momento que se vislumbraba que nuestro país iba a cambiar pero iba a cambiar con nosotros”. Porque Paco piensa que fue su generación la que luego gestó la transición (“con quienes cambió España durante la Transición fue con esa generación”) con la gente que estuvo en el instituto en esa época. Por eso “nos enseñaron un mundo en el Ramiro que era como un adelanto de lo que iba a ocurrir”. Se lo enseñaron sin aprenderlo, por eso “en el Ramiro aprendimos hasta lo que nos enseñaron”.

4.3.2. Conclusiones

El análisis de la memoria construida por estos tres testimonios arroja una serie de puntos clave sobre el proceso de elaboración de este pasado. Por un lado, el carácter de exaltación y nostalgia está presente como el hilo conductor de un pasado irrepetible, que confirma la regla de que cualquier pasado fue mejor. Un pasado que se proyecta sobre el presente para intentar solucionar los problemas de un futuro desvalido. Los valores que les fueron inculcados en el instituto Ramiro de Maeztu pueden ser una buena receta para un mundo que progresará de forma irremisible. Este progreso es el principal sujeto sobre el que intentan construir una memoria social de la España desarrollista, una España donde las promesas luego eran cumplidas y donde el camino marcado por la educación era una verdadera senda para conseguir un futuro que mejorara las condiciones sociales de origen. No existe un reconocimiento como élite, sino una valoración del esfuerzo, el trabajo y el sacrificio como vehículos del éxito profesional. Y una consideración de personas libres como resultado de una educación de talante liberal que les permitió ser portavoces de un cambio político hacia la democracia como destino natural y universal.

4.4. Testimonios orales. Segunda parte.

“Esta cultura de la transición: que todo cambie para que no cambie nada”

Con esta sentencia *lampedusiana* Miguel Ángel Martínez, alias Gavioto, interpreta la transición española a la democracia. Un proceso político que vivió de lleno en el instituto Ramiro de Maeztu hasta el momento de su promoción en el año 1981. Esta sensación contrasta con el espíritu de entusiasmo y posibilidades que anunciaba este cambio político después de una dictadura que había durado 36 años. El retorno de las libertades perdidas inauguró una efervescencia social y política que ya se venía gestando desde años atrás, antes del fin de la dictadura. El instituto Ramiro de Maeztu no fue ajeno a este contexto y como respuesta a esta necesidad de cambios se inscribió el nacimiento de la Demencia. Gavioto fue la cabeza más visible de este movimiento, primero una especie de agrupación contracultural asociada al instituto Ramiro de Maeztu por ser sus miembros casi todos salidos de este centro educativo y luego convertida en la hinchada oficial del club de baloncesto Estudiantes.

A diferencia de lo que sucedía con los estudiantes de una generación anterior analizados más arriba, Gavioto no ha hecho de sus memorias del instituto un recuerdo compartido con el resto de miembros de su promoción. Su experiencia en el instituto fue excepcional y su figura está ligada al liderazgo de una época de cambio llena de posibilidades. La Demencia canalizó las ansias contestatarias de la adolescencia a través de un espíritu de unión entre el Estudiantes y el instituto irreplicable y del que sólo han quedado pequeños trazos de memoria en el presente. Tampoco ha compartido el recuerdo por el instituto Antonio Benítez, compañero de Gavioto en la Demencia, y que permaneció en el instituto Ramiro de Maeztu hasta el año 1982, año de su promoción. Estos dos testimonios se unen al de José Antonio Granero, quien estuvo en el centro hasta el año 1980, año de su promoción.

Con estos tres testimonios en este punto se intenta rastrear cuáles son las características que instituyen el recuerdo del instituto Ramiro de Maeztu por una generación no identificada con la del anterior punto. Aparentemente no hay un esfuerzo por elaborar una memoria colectiva a través de un texto referencial: los blogs. Sin embargo, a partir de la observación de las entrevistas, se observa un sustrato de recuerdo común que quizá se corresponde con experiencias compartidas e instituidas desde ese momento como recuerdo. Esta experiencia está íntimamente vinculada a la Demencia

como un movimiento capaz de reunir voluntades alrededor de su espíritu irreverente y al baloncesto como elemento de cohesión y unidad en torno al deporte y el extraordinario éxito de un equipo de instituto. A través de estos medios informales se generó un consenso en torno al significado de estos años transicionales en el instituto Ramiro de Maeztu, con un profundo cambio en la excepcionalidad de la experiencia: el Ramiro de Maeztu ya no era grande por su calidad del profesorado y su espíritu de excelencia sino que lo hacía grande los estudiantes y espíritu unión que lograron construir. El análisis sobre los sentidos que son dados a este pasado común se práctica sobre la misma serie de preguntas cerradas con las que se ha abordado la anterior muestra de entrevistas concerniente a promociones de la década de los sesenta. Como ya se ha anunciado en el anterior punto, estas preguntas versan sobre los recuerdos del instituto, el tipo de educación recibida, las posibles presiones ideológicas, etc¹⁸⁰.

Bajo las narrativas que configuran la urdimbre de estos recuerdos se disipa el contexto político, social y económico en el cual se configuraron. La España posfranquista y de la transición a la democracia representa la abertura hacia lo múltiple y hacia el resquebrajamiento de la estructura ontológica y epistemológica de los metarrelatos modernos. El cambio, la libertad y, en suma, la puesta en duda de las legitimidades hasta ese momento existentes son los motivos que van dibujándose de forma paralela al recuerdo del instituto Ramiro de Maeztu y las imágenes-hito que configuran su evocación. Los estudiantes del instituto Ramiro de Maeztu ya no aceptaban tan fácilmente las propuestas de identidad colectiva que les llegaban de sus profesores, dejaban de creer en ese mundo optimista que se les presentaba en las aulas o simplemente miraban sospechosamente a quien insistía en la excelencia de la educación que recibían. La Demencia y el Estudiantes son dos vectores fundamentales a través de los cuales se canalizan estas percepciones como motores de cambio y como símbolos de una juventud pretendidamente desobediente, o que no podía ser menos por el contexto que les tocó vivir.

En un ejercicio de diálogo y comparación con la anterior muestra de testimonios orales y la configuración de su recuerdo, es interesante observar hasta qué punto los anclajes de ese pasado no tienen ninguna operatividad con el contexto que se va a abordar en este punto. Por tanto, la gestión de la memoria y su proceso de

¹⁸⁰ Las preguntas lanzadas para las entrevistas de esta generación son las mismas que las utilizadas en la generación anterior y, como ya se ha especificado, quedan reflejadas en los anexos.

institucionalización hacia un recuerdo compartido es poliédrico. El contexto del instituto Ramiro de Maeztu estaba marcado por el nacimiento de unas nuevas identidades individuales y sociales que buscaban asideros en la recién adquirida libertad política. Este fenómeno convivía con la memoria heredada de un pasado inmediato ligado estrechamente al franquismo¹⁸¹.

4.4.1. Demencia, Demencia, la madre de la ciencia: el instituto Ramiro de Maeztu en la década de los 70 y principios de los 80

La generalidad del recuerdo sobre el instituto Ramiro de Maeztu entre los tres informantes a los que se ha acudido es buena. Un recuerdo que tanto Gavioto como Antonio Benítez asocian a la adolescencia y a la juventud, en un contexto de cambio sociopolítico. José Antonio llega a afirmar que su recuerdo es “absolutamente fantástico” y que gracias a los edificios e instalaciones del centro surgió su vocación por la arquitectura. Gavioto cree además que el instituto Ramiro de Maeztu era un buen centro de formación y asegura que se llevó “un buen bagaje intelectual de todo lo que aprendí”. Cuando se les pregunta por el sentimiento de orgullo por haber pertenecido al instituto Ramiro de Maeztu las respuestas también coinciden aunque con matices. José Antonio vincula este orgullo a los motivos que esgrimieron los entrevistados de promociones anteriores. Según su testimonio, el orgullo se componía de una manera de entender la educación de forma diferente: “teníamos la sensación de que el Ramiro era mucho más abierto [con respecto a otros institutos como pudiera ser el de Nuestra Señora del Pilar, por ejemplo]”; también afirma, sin embargo, que el baloncesto generó un importante vínculo a la hora de establecer un sentimiento de pertenencia al instituto. Por su parte, Gavioto afirma con rotundidad que sí había un cierto orgullo por pertenecer al instituto Ramiro de Maeztu: “yo lo he tenido, lo he vivido, ha formado parte de mi carácter porque yo creo que nos lo imprimían, ese espíritu de pertenecer a un instituto muy especial vinculado a un equipo de baloncesto”. Algo en lo que cree que también influyó el sesgo masculino del instituto: “no había chicas, entonces se fomentaba un poco ese espíritu juvenil de camaradería, más propio de ese tipo de

¹⁸¹ La entrevista con Gavioto fue realizada en su casa de Torremocha el 27 de junio de 2018. Miguel Ángel Martínez, alias Gavioto, después de su paso por el instituto Ramiro de Maeztu se licenció en Geografía por la Universidad Complutense de Madrid y actualmente se dedica al chamanismo; La entrevista con Antonio Benítez fue realizada en su despacho de trabajo el 29 de junio de 2018. Antonio Benítez se licenció en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid y actualmente ejerce docencia universitaria. Por último, la entrevista a José Antonio Granero fue realizada en su despacho de trabajo el 29 de junio de 2018. José Antonio se licenció en Arquitectura y actualmente ejerce como arquitecto.

instituciones (...) de joven sí que sentía un poco ese orgullo”. Antonio Benítez, por su parte, entiende que “todos los que hayan pasado [por el Ramiro de Maeztu] tengan un sentimiento de pertenencia”. Cree, además, que el deporte generaba “una identidad común y un sentimiento de participación”. Su generación vivió una explosión urbana que propició que los lazos de sociabilidad del instituto se unieran con los del barrio que, en su caso concreto, al vivir en el barrio de Prosperidad, eran compartidos. También reconoce que “siempre te hace gracia ver gente en el Ramiro, aunque la gente del Ramiro no haya hecho lobby en el poder [como cree que sí ha ocurrido en el colegio de Nuestra Señora del Pilar]”. Esta impresión es compartida por Gavioto: “era como un cliché: siempre te encontrabas con gente del Ramiro cuando ibas a un lugar. Era una seña de identidad que inmediatamente facilitaba la comunicación”.

Cuando se pregunta por la materia que componía este espíritu también existen varias similitudes en las respuestas. Gavioto afirma que “había una unidad de pertenencia”. Y aquí se abre una reflexión que es compartida por los tres testimonios casi palabra por palabra. En las clases había gente de todas las ideologías, en un ambiente donde las diferenciaciones políticas se establecían por la dicotomía entre “facha” y “rojo” o “progre” como una herencia del lenguaje de la dictadura para expresarse en estas cuestiones: “se vivía entre fachas y rojos, aunque cada vez menos”, según Antonio Benítez. Por ello, había gente que pertenecía a la extrema derecha que cada 20-N vestía con la camisa azul falangista para celebrar la efeméride de la muerte del dictador y, por otro lado, gente que pertenecía al Partido Comunista o a la Joven Guardia Roja de España. Gavioto en este punto afirma que “en el fondo todos eran hijos de la burguesía”, y este es un análisis que acompaña a todo su testimonio, una interpretación marxista con un lenguaje casi heredado del materialismo de esa época. José Antonio afirma que, pese a esas diferenciaciones ideológicas, “nos llevábamos genial”, porque esta variedad ideológica era la traducción de una diversidad de procedencia social: “lo mejor que tenía el Ramiro era la diversidad. Gente de muy diferente origen económico-social. La verdadera diversidad”. Antonio Benítez coincide con esta afirmación (“en clase había gente de todas las extracciones sociales”), y piensa que esto ha constituido un importante punto de anclaje para construir una identidad a posteriori (“hay gente que se vanagloria de ello: de la posibilidad de vivir con todas las realidades sociales”). Según Gavioto esto se podía conseguir porque había “un espíritu

en común. Espíritu de institución o colectivo. El tema del Estudiantes aglutinaba mucho a la gente. El deporte fue una de las señas de identidad del instituto”.

Cuando se pregunta a los entrevistados sobre el posible elitismo del instituto Ramiro de Maeztu las respuestas son muy variadas. José Antonio sitúa las características de este eventual elitismo sobre la misma argumentación ofrecida por las promociones de la década de los sesenta. Afirma que había una selección para entrar en el centro en cuanto a las notas y el expediente académico: “se buscaba la excelencia”, por lo tanto, si hubiera un tipo de elitismo tendría que ser exclusivamente de orden intelectual. Por su parte, Antonio Benítez piensa que “no he tenido la percepción de ser élite. De hecho la gente del Ramiro íbamos a la Autónoma”, una universidad que, según él, estaba vinculada con la izquierda ideológica y de ahí su ubicación a las afueras de Madrid, cerca de los militares del Goloso. Incluso llega a aventurar que “a lo mejor pensábamos más que éramos gente que iba a salirse de la norma”, es decir, gente más contestataria que cercana al orden o a los valores que se pueden asociar tradicionalmente a una elite. Acaba por afirmar que “no éramos élite pero si había un centralismo desconsiderado”, es decir, el alumnado del instituto Ramiro de Maeztu se sentía el ombligo de Madrid por su elevado número de alumnado, y termina diciendo que “nos considerábamos élite en lo del baloncesto”. Por su parte, Gavioto coincide con José Antonio al afirmar que “había una selección con una entrevista con el director de las mejores notas que venían de los [institutos] públicos”; de hecho, ese fue el mecanismo por el cual pudo entrar al centro pues provenía de un instituto público del barrio de Salamanca. Es el único que afirma rotundamente que el instituto era elitista por su ubicación y los entornos familiares y socioeconómicos que lo rodeaban: “yo sentía que independientemente de ideologías el entorno familiar era de clase media”.

En este mismo sentido, cuando se pregunta a los entrevistados sobre la posible ideologización o no de la educación recibida en el centro, Gavioto considera que, al ser los hijos de la burguesía los que llevaban a sus hijos a estudiar al instituto Ramiro de Maeztu, “[se] explica que hubiera una buena educación y fuera liberal”, porque “el Ramiro estaba creado para los cuadros medios del régimen”. Antonio Benítez, por su parte, hace comentarios interesantes a este respecto. Afirma que “en el Ramiro considerábamos que recibíamos una educación marcada ideológicamente (...) pero la gente de otros institutos decía que en el Ramiro éramos libres. Y otros institutos lo consideraban como de fachas”. Y da ejemplos de ello: la entrada a las clases cuando

finalizaban los recreos o los descansos durante 1º de Bachillerato se hacía con el himno de la División Azul, pero al año siguiente esto mismo se hacía con la canción Chiquitita del grupo sueco ABBA. Según su testimonio: “yo respiraba una atmósfera de libertad” en comparación con otros institutos de alrededor que eran muy marcados ideológicamente, aunque también “teníamos claro que veníamos de una tradición franquista y que estábamos en un momento de romperla”. Por su parte, José Antonio cree que la diversidad de procedencia social con la que contaba el centro desactivaba la posible ideologización de la educación. Había un profesorado que provenía de la tradición franquista que se mezclaba con un profesorado joven y de mayor número con aires y metodologías renovadas que incluso se preocupaba por recuperar la memoria perdida de la II República y la historia anterior al franquismo, un recuerdo en el que también coinciden los tres testimonios.

Ninguno de los tres testimonios niega la infiltración religiosa en el instituto Ramiro de Maeztu que básicamente se circunscribía a la influencia del Opus Dei. No obstante, cada testimonio guarda un recuerdo diferente. José Antonio, por su parte, aunque afirma que la educación que recibió “era muy abierta” en cuanto a la libertad religiosa, y reconoce que “había un centro de la obra donde íbamos a estudiar, si eras un estudiante que destacabas de alguna manera”; es decir, se mantenía la misma estructura de captación de alumnado que en la generación anterior. Afirma no haber sentido ninguna presión religiosa una vez estaba allí -“iba a estudiar pero nada más”- pese a reconocer que “cuando ibas intentaban captarte”. Según su recuerdo, “allí lo que primaba era el esfuerzo y, claro, te decían que fueras a misa”. Además, matiza que “se tocaba una parte del Opus Dei muy elitista”, por lo que eran personas abiertas con las que se podía hablar de todo, aunque viviesen bajo un dogma religioso. Antonio Benítez da más detalles sobre esta estructura de captación: “el Opus Dei intentaba captar a la gente excelente en el Club Jara, un chalé de la calle Pablo Aranda”. Según su testimonio, allí se organizaban actividades para el alumnado para intentar captar voluntades a través del “lado lúdico”. Antonio Benítez afirma que “nos pareció sectario y por un motivo u otro no entramos”, y que, al mismo tiempo, era una prueba de que “el nacional-catolicismo lo impregnaba todo”, lo que generaba una desilusión entre lo que les habían contado en la escuela que era el cristianismo y la manera de actuar de la iglesia católica. Ambos testimonios guardan el recuerdo del Padre Félix, un sacerdote del Opus Dei que también ostentó la dirección espiritual del instituto. Y afirman que

presentaba un perfil lúdico y de contacto con el alumnado, mediante el que también pretendía la captación. Gavioto, en cambio, pasa de largo de estos temas cuando se le pregunta por la influencia religiosa en el instituto Ramiro de Maeztu. Afirma que la iglesia aún seguía teniendo poder y que algunas de las performances más recordadas de la Demencia, como vestirse del ayatolá Jomeini, surgieron como una burla al poder que la iglesia ostentaba en el centro y “contra el espíritu de la institución [el Ramiro de Maeztu] de formar caballeros cristianos”, una fórmula que ha aparecido por primera vez con su testimonio y que, según él, era el lema del instituto.

Cuando se le pregunta a Antonio Benítez sobre la Demencia, la mente se le dispara. Él, al igual que Gavioto, formó parte activa de su acción tanto en el instituto como en las gradas del polideportivo Antonio Magariños como hinchada oficial del club de baloncesto Estudiantes. Antonio Benitez afirma que la Demencia fue un proceso y que su nacimiento estuvo marcado por “la fase de represión y de autoridad de la que venía el instituto”. Por ello, ya con el fin de la dictadura y el inicio de la democracia, “el inicio de lo intransigente sonaba facha, y hay cosas en las que se deja más libertad a la gente”. La Demencia se convirtió en un termómetro de lo que estaba sucediendo en la calle. Fue un movimiento que estaba “muy impregnado de la política y tenía una cara apolítica”. Porque los tres testimonios coinciden al afirmar que el carácter de la Demencia estaba dominado por un espíritu ácrata de rebeldía y desinhibición sin unos objetivos concretos más allá de la pura diversión. Algunos de los actos dementes más significativos son recordados por Antonio Benítez y José Antonio Granero: la creación de partidos políticos ficticios con sus respectivas escisiones como un reflejo de la actualidad política del momento y su efervescencia tras más de treinta años en el ostracismo¹⁸²; y el baño que se realizaba cada vez que se tomaban las vacaciones estivales del instituto en la fuente de los delfines, aledaña al instituto¹⁸³. Ambos coinciden en afirmar que estos actos no estaban marcados por ninguna reivindicación concreta más allá del deseo de diversión. Esto no quiere decir que la Demencia

¹⁸² Así nació el QTR, Que Trabaje Rita, que posteriormente se escindió en dos opciones: Que Trabaje Rita La Cantaora y Que Trabaje Rita La Bailaora, para imitar la escisión del Partido Comunista por aquellos años.

¹⁸³ Estos baños en la fuente de los delfines contaron durante cuatro o cinco años con la permisividad y la protección de las distintas jefaturas de estudio. De hecho, como cuenta Antonio Benítez, mientras se bañaban en la fuente veían como la policía no se acercaba. Todo cambia cuando un año (el año 77 o 78 según Antonio Benítez) la policía sacó de la fuente a los estudiantes a porrazos y clausuró el acto para siempre.

estuviera exenta de reivindicaciones; según Antonio Benítez una de las más ansiadas fue que entraran chicas al instituto.

Más adelante, Antonio Benítez afirma que “la Demencia pervive por la relación con el Estudiantes”. El polideportivo Magariños se convirtió en un espacio de libertad donde se gritaban todas las consignas posibles durante los partidos, “un espacio de desarrollo”, donde lo que pasaba en el partido se quedaba allí. Siguiendo esta línea, considera que la radicalidad del movimiento demente estribaba en la crítica a todo y todos, porque como recuerda Gavioto “era una época donde ya no existían las vacas sagradas”. En la Demencia, además, convivía un espíritu de camaradería como resultado directo de este sesgo de masculinidad promocionado por la dirección del instituto. Antonino Benítez llega a decir que “las circunstancias eran muy distintas y los estudiantes tenían que vehicular sus instintos por otros medios [que no fueran la relación con mujeres, porque era imposible]”. En suma, la Demencia buscaba ganarse un espacio de libertad y crítica en un contexto donde las legitimidades hasta ese momento existentes se estaban tambaleando. Tanto Antonio Benítez como José Antonio coinciden al afirmar que la Demencia consiguió arremolinar alrededor suyo, junto con el Estudiantes, a todo el instituto y que no había diferencias ni por ideología, expediente académico, o cualquier otro motivo.

Gavioto apuntala estos recuerdos sobre la Demencia. Según relata, este movimiento tenía un componente de crítica feroz “al instituto, a sus normas, a su dirección, a la manera de llevar al instituto”, y otra parte que estaba destinada a “superar las barreras ideológicas de este mundo del Ramiro a través del humor, la ironía y cierto carácter surrealista y ácrata”. Estos mecanismos “sirvieron para evitar los choques a través de un espacio donde identificarse la ironía y la crítica”, y es que como el mismo Antonio Benítez recuerda “había habido muchos enfrentamientos en promociones anteriores a las de 61/62 [promociones por año de nacimiento]”. Gavioto señala que la hinchada del Estudiantes sirvió como un trampolín para “reivindicar motivos de la vida interna del instituto, puentes, fiestas, etc, cambios en la dirección; y para echar ironía sobre el ambiente político tenso de la época”. Una manera de trascender el ambiente moral heredado de la dictadura donde primaban las referencias culturales sobre los cauces de la política tradicional.

Según Gavioto, fue en los años 80 cuando “la Demencia perdió el papel de altavoz del instituto para convertirse en la hinchada del baloncesto”. Una vez que terminó sus estudios en el instituto, Gavioto siguió estando vinculado al instituto Ramiro de Maeztu a través del Estudiantes. Todas las tardes jugaba al baloncesto en las canchas del instituto y asistía a los partidos en el polideportivo Magariños. En esos años se convirtió en el líder de la Demencia. Gavioto afirma que aprovechó el baloncesto, un deporte que había empezado a tomar vuelo, para “meter consignas más políticas” junto con las referencias humorísticas e irónicas. Eso sí, una vez la Demencia pasó a ser la hinchada del Estudiantes, “se desactivó como un fenómeno del Ramiro”.

Conforme la hinchada del Estudiantes fue ganando popularidad y sus consignas tomaban un eco mayor, Gavioto afirma que hubo intentos por desactivar la Demencia. Estos intentos se resumían en amenazas, en retirada de carteles y acciones similares. Gavioto piensa que hubo dos motivaciones fundamentales para ello: que la dirección del instituto no podía controlar a la Demencia, y que era un movimiento que no seguía los cauces de la política tradicional. Gavioto también afirma que lo intentaron comprar y sobornar “aunque no gran cosa” y que tanto la dirección del instituto como los medios de comunicación quisieron crear “esa identidad de hinchada modélica”, porque era la época “donde empezaron a aparecer los ultras”. Finalmente, la dirección del instituto también se ofreció a pagar viajes a la hinchada del Estudiantes durante los partidos que el equipo disputase fuera de casa en España, como un mecanismo para comprar favores y controlar los mensajes y las consignas de la hinchada.

Gavioto abandonó la dirección de la Demencia una vez que entró a la universidad. Salió “un poco desencantado” de esta experiencia aunque al mismo tiempo afirma que “me divertí mucho, me lo pasé muy bien”. Las dos cosas que más le decepcionaron de la demencia fueron “la capacidad de moverse las masas de forma acrítica, el borreguismo de las masas, y la manipulación y presiones constantes a las que fui sometido”. Afirma que con la experiencia de la Demencia como hinchada y la evolución de procesos similares en la actualidad “se han obstruido los mecanismos para utilizar los eventos deportivos para otras manifestaciones”. Sin embargo, en este punto las percepciones son múltiples. Aunque no vivieran la experiencia desde las mismas entrañas del movimiento, Antonio Benítez cree que la actitud de la mayoría del profesorado con la Demencia era la de orgullo: “les hacía gracia, se sentían orgullosos de que estuviéramos dando ánimos”. Por su parte, José Antonio piensa que el espíritu

ácrata de la Demencia también se unía al espíritu de superación del deporte, que “con trabajo y esfuerzo se puede llegar a todo” y “con 15 años cuando tienes un movimiento que lo aglutina todo y encima era el baloncesto, era muy sano”. Por eso cree que la actitud de la dirección hacia la Demencia era positiva (“estaban encantados, era todo una fiesta”), porque “tenían a todos los alumnos aglutinados con el deporte”. En resumen, para José Antonio el espíritu de la Demencia “era mucho más festivo que otra cosa”.

Dentro de la morfología de los tres testimonios abordados es interesante incidir sobre la propia percepción crítica que Gavioto hace de su paso por el instituto, como un reflejo del contexto que corrió paralelo a estas vivencias. Porque según su análisis “yo creo que pillé una época de transición del instituto que coincide con la transición de las clases medias”. De ahí que lo que más le impactó al entrar al instituto fuese que hubiera “clases medias de carácter progresista, y ver un poco la evolución de esto en la sociedad española”. Este hecho constituía “una contradicción inherente que iba con la época y el cambio social”, un cambio que discurría “de este espíritu conservador a otro más rebelde o progresista en el seno de las mismas familias, y que todos íbamos asumiendo esa transición sin ser conscientes de ella”. Es decir, era un movimiento natural y propio del periodo de transición a la democracia española. Por ello, Gavioto a lo largo de todo su testimonio se va preguntando si la Demencia no fue sino un movimiento adolescente prototípico de las condiciones de la clase media, es decir, que privilegia más la acción mediante la cultura y no mediante la acción política directa. Porque la demencia no tenía ningún objetivo claro, no tenía ninguna batalla por ganar, ni objetivos que cumplir, su único sentido era la crítica y la diversión por lo que su acción no podía establecerse en términos de confrontación con nadie. En consecuencia, Gavioto se pregunta hasta qué punto esto era un proceso consciente, es decir, una manera dirigida de “llevarnos hacia lo cultural –la fiesta- y no lo político –la militancia-”.

Gavioto afirma que empezó a ser consciente de todas estas contradicciones hacia el final de su liderazgo a través de los intentos por dominar sus actuaciones y desviar el contenido de sus mensajes. Concluye que “muchos no éramos conscientes de que estábamos representando el espíritu de la época”, en aquel tiempo de transición y de alianzas entre “la burguesía y el proletariado”. Todo esto le lleva a afirmar que “soy fruto de mi época”. El desencanto de Gavioto proviene de esta sensación donde “todos

los sueños del instituto, y aquello para lo que me formé resultó ser todo de paja”, porque durante su etapa en el instituto:

Creíamos en las bondades de la socialdemocracia, en el instituto nos preparaban para una vida de clases medias (...) ahí veíamos que todo era posible (...) creíamos en la educación como un factor de superación y crecimiento social. Y pasados 40 años me siento muy ingenuo y cómo nos la colaron por muchos sitios.

Porque Gavioto interpreta que muchos de los elementos que hemos arrastrado hasta la actualidad como “el bipartidismo, el franquismo sociológico heredado”, pertenecen a aquellos tiempos donde “todo aquello [eran] fuegos artificiales y en el fondo fuimos muy ingenuos, y no nos enteramos de que todo estaba pactado y bien pactado por la transición”. En definitiva, interpreta aquel periodo como una ventana de oportunidades ficticia, donde unas legitimidades que aparentemente estaban en duda o que fueron puestas en duda, finalmente, volvieron a reafirmarse y reforzaron su influencia sobre la sociedad española, de ahí “esta cultura de la transición: que todo cambie para que no cambie nada”.

5. Conclusiones

Los testimonios de Paco González y Gavioto han acabado protagonizando los contenidos significativos de dos tipos de memoria generadas en torno al recuerdo del instituto Ramiro de Maeztu. El contenido del testimonio de Paco González es el ejemplo evidente de una memoria elaborada a partir de los discursos promovidos por el instituto y el profesorado. Una memoria construida desde arriba que invisibiliza las directrices ideológicas de una educación puesta al servicio de los distintos grupos políticos que conformaron el Movimiento Nacional y que omite las enormes desigualdades de la educación española en la década de los sesenta. La memoria de Paco González recrea un instituto donde primaba un ambiente de libertad como algo natural y propio de un instituto que era especial y diferente al resto. La trayectoria profesional de Paco González así como la del resto de compañeros entrevistados de su generación ha reforzado los valores y enseñanzas que recibieron en el instituto Ramiro de Maeztu. Sus vidas profesionales son la prueba fehaciente de que el trabajo, el esfuerzo, la disciplina, el orden y el respeto constituían la receta para progresar profesionalmente, poder formar una familia, y disfrutar de un país moderno y con un sistema de bienestar público. Esta retórica asume sin críticas el relato de una España que naturaliza el progreso y toma la incipiente prosperidad de la clase media como el triunfo generalizado de un país entero. La reafirmación del instituto Ramiro de Maeztu a través de la propia trayectoria profesional es una muestra evidente de la utilización de la educación como un medio para introducir prácticas y discursos en torno a la nación española que van tomando rasgos cada vez más banales y sutiles y que apelan a un tipo de justificación racional y técnica alejada de todo componente sentimental y patrioter. Es decir, la generación de Paco González interpreta la educación del Ramiro de Maeztu como un éxito objetivo y que, por ese motivo, escapa a cualquier tipo de crítica racional.

La memoria construida por Gavioto, sin embargo, apela al derrumbe de toda esta discursividad generada por la institución y el profesorado. El desengaño de la educación como una herramienta de progreso y de cambio social produce un sentimiento de desencanto que, en términos generales, coincide con esta memoria subterránea que ha ido aflorando para desestabilizar y cuestionar el relato oficial sobre lo que supuso la transición política a la democracia. Esta memoria pone especial énfasis en la cantidad de luchas sociales que se diluyeron dentro de un proceso político que no fue capaz de barrer los anclajes políticos, sociológicos y económicos del franquismo en España. El

baloncesto y la efervescencia contracultural ejemplificada en la Demencia constituyen las referencias para elaborar una memoria que no se pliega a los discursos formulados desde la institucionalidad sino que genera asideros de identidad propios donde proyectar un espíritu de desacato y rebeldía. Sin embargo, hay que tener especial precaución con este tipo de construcciones que pretenden ser contrahegemónicas por cuanto utilizan los mismos dispositivos retóricos que las memorias hegemónicas que pretenden contrarrestar. Esto provoca que su finalidad devenga en la misma: estructurar los recuerdos individuales hacia unas coordenadas comunes que validen una interpretación de los hechos que tiende a convertirse en única.

Los contenidos de estas dos memorias remiten a una ruptura generacional en cuanto a la recepción de los discursos promovidos por el instituto Ramiro de Maeztu. Un quiebre que puede ser interpretado como una pequeña muestra de las rupturas generacionales que se produjeron a gran escala en los discursos nacionales promovidos por el régimen franquista y los efectos de unas narrativas que debieron variar su morfología y composición para acomodarse a los diferentes contextos socioeconómicos de la España franquista. Por ello, el proceso de recuerdo y vinculación subjetiva de los antiguos alumnos del instituto Ramiro de Maeztu también puede ser un ejemplo bien significativo de los límites con los que se encontró el franquismo a la hora de fijar una memoria colectiva sobre la identidad nacional, social e individual del país.

Esta ruptura generacional puede ser también sintomática del orden de intereses y disputas a las que estuvo sujeto el franquismo. Este fenómeno es evidente en la configuración de identidades y significados y los procesos de reaprovechamiento y resignificación, de los cuales la identidad liberal fue un elemento fundamental. El precedente del instituto Ramiro de Maeztu, el Instituto Escuela, se erige como un elemento de referencia a través del cual imaginar la nueva identidad del régimen. La configuración espacial desde una óptica heterotópica y elitista en el contexto de Madrid como capital del Nuevo Estado, y la identidad de la educación franquista como un proceso basado en el esfuerzo individual, el trabajo, la capacidad de ascenso social y los criterios de evaluación objetivos son los dos elementos de referencia que informan las dinámicas de este proceso de reapropiación.

6. Bibliografía

AGUILAR, Paloma: *Memoria y olvido de la guerra civil española*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.

- AGUILAR, Paloma: *Políticas de la memoria y memorias de la política*, Madrid, Alianza Editorial, 2008.
- AGUILAR, Paloma: “Presencia y ausencia de la guerra civil y del franquismo en la democracia española. Reflexiones en torno a la articulación y ruptura del ‘pacto de silencio’”, en Julio Aróstegui y Francis Godicheau (eds): *Guerra civil. Mito y memoria*, Madrid, Marcial Pons, 2006, pp. 245-293.
- AGUILAR, Paloma: “Unwilling to forget. Local memory initiatives in post-Franco Spain. South European Society and Politics”, *Journal South European Society and politics*, 22 (2017), pp. 405-426.
- AGUILAR, Paloma y FERRÁNDIZ, Francisco: “Memory, Media and Spectacle: Interviú’s Portrayal of Civil War Exhumations in the Early Years of Spanish Democracy”, *Journal of Spanish Cultural Studies*, 17 (2017), pp. 1-25.

ALARES, Gustavo: *Nacional-sindicalismo e Historia. El archivo privado de José Navarro Latorre (1916-1986)*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2015.

ALONSO, Martín y MORENO, Luis Enrique (ed.): *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*, Madrid: Fundamentos, 2004.

ALTAMIRA, Rafael: “El paisaje y los parques nacionales en España”, *BILE*, 736 (1921), pp. 220.

ALTED, Alicia: *Entre la memoria y la historia*, Madrid, UNED, 1995.

ÁLVAREZ JUNCO, José: “Historia y mitos nacionales” en José Moreno Luzón y Xosé María Núñez Seixas (eds.): *Ser españoles. Imaginarios nacionalistas en el siglo XX*, Madrid, RBA, 2013.

- ÁLVAREZ JUNCO, José: “El nacionalismo español: las insuficiencias en la acción estatal”, *Historia Social*, 40 (2001), pp. 29-51.
- ÁLVAREZ JUNCO, José: *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus Ediciones, 2008.

- ÁLVAREZ JUNCO, José: “Memoria e Identidades nacionales” en Justo Beramendi y María José Baz (eds.): *Identidades y memoria imaginada*, Valencia, Universitat de Valencia, 2013, pp. 181-200.

ALVIRA, Tomás: *El "Ramiro de Maeztu", pedagogía viva*, Madrid, Rialp, 1992.

ARCHILÉS, Ferran: “¿Experiencias de nación? Nacionalización e identidades en la España restauracionista”, en José Moreno Luzón (ed.): *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, pp. 127-151.

- ARCHILÉS, Ferran: “¿Quién necesita la nación débil? La débil nacionalización española y los historiadores”, *VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Usos públicos de la Historia*, 1 (2008), pp. 302-322.
- ARCHILÉS, Ferran: "Piel moruna, piel imperial. Imperialismo, nación y género en la España de la Restauración (c.1880-c.1909)", *Melanges de la Casa de Velazquez*, 2 (2012), pp. 37-54.
- ARCHILÉS, Ferran: “Vivir la comunidad imaginada. Nacionalismo español e identidades en la España de la Restauración”, *Historia de la Educación*, 27 (2008), pp. 57-85.

ARÓSTEGUI, Julio: “La mémoire de la guerre civile et du franquisme dans l’Espagne démocratique», *Vingtième Siècle*, Paris, 74 (2002), pp. 31-42.

- ARÓSTEGUI, Julio: “Experiencia, Memoria e Historia”, en: *La Historia vivida. Sobre la Historia del presente*, Madrid, Alianza Editorial, 2004.

AURREKOETXEA, Aitor: *Futurismo italiano y fascismo paradigmático: estética y política, una convergencia problemática. Encuentro y desencuentro de dos fenómenos contradictorios (1909-1922)*, Tesis doctoral, UPV, 1975.

AZORÍN, José: “Las obras de Giner”, *La Lectura*, 185 (1916).

BAISOTTI, Pablo: "Arma "nacional", arma patria. La Hispanidad franquista (1936-1943)", *Bulletin for Spanish and Portuguese Historical Studies*, 41 (2006).

BALDELLOU, Miguel Ángel: “Hacia una arquitectura racional española”, *Summa Artis*, 40 (1997).

- BALLARÍN, Pilar (ed.): *Desde las mujeres. Modelos educativos: ¿coeducar/segregar?*, Granada, Universidad de Granada, 1992.
- BAROJA, Pío: *Camino de perfección*, Madrid, Alianza Editorial, 1902.
- BARRACHINA, Marie-Aline: “Fiesta de la raza, Día de la Hispanidad, Día del Pilar, Fiesta Nacional”, *Bulletin d’histoire contemporaine de l’Espagne*, 30-31 (2000), pp. 119-134.
- BAUMAN, Zygmunt: *Modernidad y ambivalencia*, Barcelona, Anthropos, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt: *Modernidad y holocausto*, Madrid, Sequitur, 2010.
- BEDMAR, Arcángel et. al: *Memoria y olvido sobre la guerra civil y la represión franquista, Lucena (Córdoba)*, Lucena, Ayuntamiento de Lucena, 2003.
- BENEDICT, Anderson: *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, 1993.
- BERAMENDI, Justo G., MAÍZ, Ramón y NÚÑEZ, XOSÉ M. (eds.): *Nationalism in Europe: Past and present*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1994.
- BERTHIER, Nancy: “Raza, de José Luis Sáenz de Heredia”, en Vicente Sánchez-Biosca (coord.): *España en armas: el cine de la Guerra Civil española*, Valencia, MuVIM, 2007, pp. 53-61.
- BLASCO, Inmaculada: “Más poderoso que el amor”: género, familia, piedad y política en el movimiento católico español”, *Pasado y Memoria*, 7 (2008), pp. 79-100;
- BOTTI, Alfonso: *Cielo y dinero, el nacionalcatolicismo en España (1881-1975)*, Madrid, Alianza Editorial, 1992;
- BOX, Zira: “El calendario festivo franquista: tensiones y equilibrios en la configuración inicial de la identidad nacional del régimen”, en Javier Moreno Luzón (ed.): *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, pp. 263-288.
- BOX, Zira: *España año cero. La construcción simbólica del franquismo*, Madrid, Alianza editorial, 2010.

- BOX, Zira: “El cuerpo de la nación. Arquitectura, urbanismo y capitalidad en el primer franquismo”, *Revista de Estudios Políticos*, 155 (2012), pp. 151-181.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.

- BOURDIEU, Pierre: *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama, 1997.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude: *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Labor, 1973.

BREUILLY, John: *Nacionalismo y Estado*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1990

CACHO, Vicente: *El nacionalismo catalán como factor de modernización*, Barcelona, Quaderns Crema y Residencia de Estudiantes, 1998.

- CACHO, Vicente: *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Fundación Albéniz y Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2010.
- CACHO, Vicente: *Repensar el 98*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997.

CALVO, Cándida: “La fiesta pública durante el franquismo. Instrumento socializador del tradicionalismo en Guipúzcoa”, en *Actas del Primer Encuentro de Investigadores del franquismo*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1992, pp. 175-178.

CANALES, Antonio: “Falange y educación: el SEPEM y el debate sobre el bachillerato en los años cuarenta”, *Educación XXI*, 1 (2012), pp. 219-239.

CAPEL, Horacio: *Capitalismo y morfología urbana en España*, Barcelona, Libros de Cordel, 1977.

CAPEL, Rosa María: *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900- 1930)*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1982.

CENARRO, Ángela: “Los días de la “Nueva España”: entre la “revolución nacional” y el peso de la tradición”, *Ayer*, 51 (2003), pp. 115-134.

CHAKRABARTY, Dipesh: *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton University Press, 2000.

CHARTIER, Roger: *El mundo como representación. Historia cultural entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1995.

- CIRICI, Alexandre: *La estética del franquismo*, Barcelona, Gustavo Gili, 1977.
- CORTADA, Esther: *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2a República*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.
- CRESPO, Jesús: *Purga de maestros en la Guerra Civil*, Madrid, Ámbito, 1987.
- CUESTA, Josefina: “Las capas de la memoria”. Contemporaneidad, sucesión y transmisión generacionales en España (1931-2006)”, *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, 7 (2007).
- CUESTA, Josefina: “Los componentes del testimonio, según Paul Ricoeur”, *Historia, antropología y fuentes orales*, 30 (2003), pp. 41-52.
 - CUESTA, Josefina: “Recuerdo, silencio amnistía en la Transición y en la Democracia españolas (1975-2006)”, *Studia histórica. Historia Contemporánea*, 25 (2007), pp. 125-165.
- DA SILVA, Ludmila: “Conocer el silencio. Entrevistas y estrategias de conocimiento de situaciones límite”, *Oficios Terrestres*, 10 (2004), pp. 2-24.
- DE RIQUER, Borja: “Aproximación al nacionalismo español contemporáneo”, *Studia Histórica: Historia Contemporánea*, 12 (1994), pp. 11-29.
- DE RIQUER, Borja: “La débil nacionalización española del siglo XIX”, *Historia Social*, 20 (1994), pp. 97-114.
- DE PUELLES, Manuel: *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2010.
- DEL ARCO, Miguel Ángel, FUERTES, Carlos, HERNÁNDEZ, Claudio y MARCO, Jorge (eds.): *No solo miedo. Actitudes políticas y opinión popular bajo la dictadura franquista (1936-1977)*, Granada, Editorial Comares, 2013.
- DI FEBBO, Giuliana: *La santa de la raza: Teresa de Ávila, un culto barroco en la España franquista, 1937-1962*, Barcelona, Icaria, 1988.
- DI FEBBO, Giuliana: “Nuevo Estado”, nacionalcatolicismo y género”, en Gloria Nielfa (coord.): *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*, Madrid, Universidad Complutense, 2003, pp. 19-44.

DIÉGUEZ, Sofia: *La generación del 25: primera arquitectura moderna en Madrid*, Madrid, Cátedra, 1997.

DÍEZ-PASTOR, Concha y DÍEZ-PASTOR, Sara: “Carlos Arniches y la arquitectura que enseña”, *Aula*, 23 (2017), p. 183.

- DIEZ-PASTOR, Concha: *Carlos Arniches y Martín Domínguez, arquitectos de la Generación del 25*, Madrid, Mairera, 2005.

EALHAM, Cris y RIRCHARDS, Michael: *España fragmentada. Historia cultural y Guerra Civil española*, Granada, Comares, 2010.

ELEY, Geoff y SUNY, Grigor: “Introduction: From the Moment of Social History to the Work of Cultural Representation”, en Geoff Eley y Grigor Suny (ed.): *Becoming National*, Oxford, Oxford University Press, 1996.

FOUCAULT, Michael: *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, 1999.

- FOUCAULT, Michel: *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*, Madrid, Siglo XXI, 2006.
- FOUCAULT, Michael: "Of other spaces", *Diacritics*, 16 (1986), pp. 22-27

FELIPE, José Luis: “La Institución Libre de Enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la educación física actual. El primer centro docente español que utilizó el deporte como elemento educativo”, *Citius, Altius, Fortius*, 7(2) (2014), pp. 57-82.

FIERSTEIN, Daniel: *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012.

FISAC, Miguel: “Capilla del Espíritu Santo, de Miguel Fisac”, *Arquitectura*, 241, pp. 30-31.

- FISAC, Miguel: “Lo clásico y lo español. Iglesia del Espíritu Santo, en Madrid”, *Revista Nacional de Arquitectura*, 78, pp. 197-206.

FLORES, Carlos: “1927: primera arquitectura moderna en España”, *Hogar y Arquitectura*, 70 (1967), p. 37.

FUERTES, Carlos: “La nación vivida. Balance y propuestas para una historia social de la identidad nacional española bajo el franquismo”, en Ismael Saz y

Ferran Archilés (eds.): *La nación de los españoles. Discursos y prácticas del nacionalismo español en la época contemporánea*, Valencia, Publicaciones de la Universitat de València, 2012, pp. 279-300.

- FUERTES, Carlos: “Vida cotidiana, educación y aprendizajes políticos de la sociedad española durante el franquismo”, en Manuel Pérez Ledesma e Ismael Saz (eds.): *Historia de las culturas políticas contemporáneas en España y América Latina. Tomo IV. Del franquismo a la democracia, 1936-2013*, Madrid, Marcial Pons-Prensas Universitarias de Zaragoza, 2014, pp. 53-79.

GAMERO, Carmela: *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*, Madrid, CSIC. Instituto de Estudios Manchegos, 1988.

GELLNER, Ernst: *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza editorial, 1988.

GIDDENS, Anthony: *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza editorial, 1997.

GINER DE LOS RÍOS, Francisco: *Obras selectas*, Madrid, Austral-Espasa Calpe, 2004.

GÓMEZ, Amparo y CANALES, Antonio: *Ciencia y fascismo: la ciencia española de posguerra*, Barcelona, Laertes S.A, 2009.

GRACIA, Jordi: *La resistencia silenciosa. Fascismo y cultura en España*, Barcelona, Anagrama, 2004.

- GRACIA, Jordi y RUIZ, Miguel Ángel: *La España de Franco (1939-1974) Cultura y vida cotidiana*, Madrid, Síntesis, 2004.

GRANDÍO, Emilio: “Sobre la transición democrática y el siglo XXI: nuevos caminos, nuevas fórmulas”, *Studia histórica. Historia Contemporánea*, 35 (2007), pp. 241-264.

GREENFELD, Liah: *Nationalism. Five roads to modernity*, Harvard, Harvard University Press, 1992.

GUIBERNAU, Montserrat: *Los nacionalismos*, Barcelona, Ariel, 1996.

GUERRERO, Enrique, QUINTANA DE UÑA, Diego y SEAGE, Julio: *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, S.A. Edicusa, 1977.

- HALBWACHS, Maurice: *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensa Universitaria de Zaragoza, 2004.
- HALL, Stuart: “Encoding/Decoding”, en Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe y Paul Willis (eds.): *Culture, media, language: working papers in cultural studies*, Londres, Routledge, 1980, pp. 128-138.
- HERÁNDEZ, Claudio: *El franquismo a ras de suelo. Zonas grises, apoyos sociales y actitudes durante la dictadura (1936-1975)*, Granada, Universidad de Granada, 2013.
- HERNÁNDEZ, Fernando: *La prisión militante: las cárceles franquistas de Barcelona y Madrid (1939-1945)*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2011.
- HONNETH, Axel: *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona, Editorial Crítica Grijalbo Mondadori, 1997.
- HROCH, Miroslav: *Social preconditions of national revival in Europe*, Cambridge, C.U.P, 1985.
- HROCH, Miroslav: “La construcción de la identidad nacional: del grupo étnico a la nación moderna”, *Revista de Occidente*, 161 (1994), pp. 45- 60.
- HOBBSAWM, Eric: *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica, 1991.
- HURTADO, Eva: “Del cerro del Viento a la Colina de los Chopos”, *Arquitectura*, 297 (1994), p. 66.
- IÁÑEZ, Eduardo: *No parar hasta conquistar. Propaganda y política cultural falangista: el grupo de Escorial los diversos (1936-1986)*, Gijón, Ediciones Trea, 2011.
- IÁÑEZ, Eduardo: *¿Querellas del pasado? “Destino” de la narrativa falangista*, Granada, Asociación Investigación y Crítica Ideología Literaria en España, 2003.
- IZQUIERDO, Jesús y ARROYO, Patricia: “Españolitud: la subjetividad de la memoria frágil en la España reciente”, en Patricia Arroyo *et. al: Pensar los Estudios Culturales desde España. Reflexiones fragmentadas*, Madrid, Verbum, 2012, pp. 205-231.
- IZQUIERDO MARTÍN, Jesús y SÁNCHEZ LEÓN, Pablo: *La guerra que nos han contado y nosotros. 1936 y nosotros*, Madrid, Alianza editorial, 2006.

- IZQUIERDO MARTÍN, Jesús y SÁNCHEZ LEÓN, Pablo: *La guerra que nos han contado y la que no: memoria e historia de 1936 para el siglo XXI*, Madrid, Postmetrópolis, 2017.
- IZQUIERDO, Jesús: “Que los muertos entierren a sus muertos”, *Pandora*, 12 (2014), pp. 43-63.
- IZQUIERDO, Jesús: “Reabrir el oscuro objeto de la transición. Un enfoque poscolonial” en François Godicheau (ed.), *Democracia Inocua. Lo que el posfranquismo ha hecho de nosotros*, Madrid, Postmetrópolis, 2015, pp. 16-32

JACOBSON, Stephen: “The Head and Heart of Spain”: New Perspectives on Nationalism and Nationhood”, *Social History*, 29 (2004), pp. 393-407.

JELIN, Elizabeth: *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI, 2004.

- JELIN, Elizabeth: *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2017.
- JELIN, Elizabeth: *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI, 2001.

JIMÉNEZ, Antonio: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, IV, Madrid, Editorial Complutense S.A, 1996.

JUDT, Tony : « Epílogo. Desde la casa de los muertos. Un ensayo sobre memoria europea contemporánea », en: *Posguerra. Una historia de Europa desde 1945*, Madrid, Taurus, 2006, p. 1145-1183.

JULIÁ, Santos (coord.): *Debates en torno al 98: Estado, sociedad y política*, Madrid, Comunidad de Madrid: Consejería de Educación y Cultura, 1998.

- JULIÁ, Santos: “Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición”, *Claves de razón práctica*, 129 (2003), p. 14-24.
- JULIÁ, Santos (dir.): *Memoria de la guerra y del franquismo*, Madrid, Taurus, 2006.

KOSELLECK, Reinhart: *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993

- LABANYI, Jo: “Negociando la modernidad a través del pasado: el cine de época del primer franquismo”, en Javier Herrera y Cristina Martínez-Carazo (eds.): *Hispanismo y cine*, Madrid, Vervuert, 2007.
- LACAPRA, Dominick: *Escribir la historia, escribir el trauma*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.
- LACAPRA, Dominick: *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- LAHIRE, Bernard: *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- LEFEBVRE, Henri: *La producción del espacio*, Madrid, Capitán Swing, 2013.
- LEÓN, Guillermo: “La memoria de la guerra civil en la transición política a través de la prensa regional: la provincia de Badajoz”, en Josefina Cuesta (dir.): *Memorias históricas de España (siglo XX)*, Madrid, Fundación Francisco Largo Caballero, 2007, pp. 148-170.
- LINZ, Juan: “Los nacionalismos en España. Una perspectiva comparada” en Jordi Cassasas y Elio D’Auria (coords.): *El Estado Moderno en Italia y España*, Universitat de Barcelona-Consiglio Nazionale delle Ricerche, 1993, pp. 79-87.
- LÓPEZ, José María: *Heterodoxos españoles. El Centro de Estudios Históricos, 1910-1936*, Madrid, Marcial Pons: CSIC, 2006.
- LÓPEZ-OCÓN, Leoncio: “José Castillejo: Entrelazando las hebras de un artífice de la JAE”, en VV.AA: *Tiempos de investigación. JAE-CSIC Cien años de ciencia en España*, Madrid, CSIC, 2007, pp. 77-87.
- LUZURIAGA, Lorenzo: *Las Escuelas Nuevas*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1923.
- MARTÍNEZ, Encarnación: “Memoria del instituto Isabel la Católica”, *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación educativa*, nº 44, 2016, pp. 107-122.
- MARTÍNEZ, Encarnación: *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2009.

- MANZANO, Eduardo: "La construcción histórica del pasado nacional", en Juan Sisino Pérez Garzón: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000, pp. 39-62.
- MARÍ, José: "Desnudos, vivos y muertos: la Transición erótico/ política y/en la crítica cultural de Manuel Vázquez Montalbán", en José F. Colmeiro (ed.): *Manuel Vázquez Montalbán: el compromiso con la memoria*, Tamesis, Woodbridge, 2007, p. 129-142.
- MELLINO, Miguel: *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios culturales*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- MICHONNEAU, Stéphane y NÚÑEZ, Xosé M. (dir.): *Imaginarios y representaciones de España durante el franquismo*, Madrid, Casa de Velázquez, 2014.
- MINDÁN, Manuel: *Historia del instituto Ramiro de Maeztu de Madrid*, Zaragoza, Sociedad Cooperativa de Artes Gráficas, 2001.
- MOLINERO, Carme: "Mujer, franquismo, fascismo. La clausura forzada en un "mundo pequeño", *Historia Social*, 20 (1998), pp. 97-117.
- MORENO, Francisco: "Educación y cultura en el franquismo", en Roque Moreno y Francisco Sevillano: *El franquismo. Visiones y balances*, Alicante, Universidad de Alicante, 1996.
- MORLA, Carlos: *Informes diplomáticos sobre la Guerra Civil española*, Santiago de Chile, RIL editores. ADICA, 2003.
- MONTORO, Ricardo: *La Universidad en la España de Franco (1939-1970)*, Madrid, CSIC, 1981.
- MORENTE, Francisco: "La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo", *Historia y Comunicación Social*, 6 (2001), pp. 187-201.
- NAVARRO, Juan: "La hispanidad como coartada ideológica en el pensamiento reaccionario español", *Hispania*, 89 (2006), pp. 32-99.
- NAVARRO, Ramón: *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU, 1990.
- NORA, Pierre (dir.): *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 3 vols., 1984-1992.

NÚÑEZ SEIXAS, Xosé M: “La construcción de la identidad regional en Europa y España (Siglos XIX y XX)”, *Ayer*, 64 (2007), pp. 11-17.

- NÚÑEZ SEIXAS, Xosé M: “La nación en la España del siglo XXI: Un debate inacabable”, *Pasado y memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 9 (2010), pp. 129-148.
- NÚÑEZ SEIXAS, Xosé M: *Los nacionalismos en la España Contemporánea*, Barcelona, Hipótesi, 2006.

ORTEGA, Nicolás: “Los valores del paisaje: La sierra de Guadarrama en el horizonte de Francisco Giner y la Institución Libre de Enseñanza”, en VV.AA: *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. Tomo 2*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos. Acción Cultural Española, 2012, pp. 673-711.

ONTAÑÓN, Elvira: "El Instituto-Escuela, una experiencia educativa ejemplar?", *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 14 (2007).

OTERO CARVAJAL, Luis Enrique (dir.): *La destrucción de la ciencia en España: depuración universitaria en el franquismo*, Madrid, Editorial Complutense S.A., 2006.

- OTERO CARVAJAL, Luis Enrique (dir.): *La universidad nacionalcatólica. La reacción antimoderna*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, 2014.
- OTERO CARVAJAL, Luis Enrique y LÓPEZ, José María: *La lucha por la modernidad. Las ciencias naturales y la Junta para Ampliación de Estudios*, Madrid, Residencia de Estudiantes-CSIC, 2012.

PALACIOS, Luis: *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.

PASTOR, María Inmaculada: *La educación femenina en la postguerra (1939- 1945). El caso de Mallorca*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1984.

PÉREZ, Julio: “Experiencia histórica y construcción social de las memorias. La Transición española a la democracia”, *Pasado y memoria, Revista de Historia Contemporánea*, 3 (2004), pp. 5- 78.

- PÉREZ VIEJO, Tomás: *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Oviedo, Editorial Nobel, 1999.
- PÉREZ-LÓPEZ, Pablo: “José María Albareda en los comienzos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (1936-1949)”, en Jesús Longares Alonso: *El maestro que sabía escuchar*, Pamplona, Eunsa, 2016, pp. 203-2.
- PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, Isabel: “Krausismo, Institución Libre de Enseñanza y nacionalismo español”, en VV.AA: *Enciclopedia del nacionalismo*, Madrid, Tecnos, 1997.
- POLLACK, Michael: *Memoria, Olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones-límite*, La Plata-Buenos Aires, Ediciones Al Margen, Colección Antropología y Sociología, 2006.
- PORTELLI, Antonio: “Memoria e identidad. Una reflexión desde la Italia postfascista”, en Elizabeth Jelin y Victoria Langland (comp.): *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Madrid-Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- PUIG-SAMPER, Miguel Ángel: *Tiempos de investigación. JAE-CSIC, cien años de ciencia en España*, Madrid, CSIC, 2007.
- QUIROGA, Alejandro: *Goles y banderas: futbol e identidades nacionales en España*, Madrid, Marcial Pons, 2014.
- QUIROGA, Alejandro y ARCHILÉS, Ferran (eds.): *Ondear la nación. Nacionalismo banal en España*, Granada, Comares Historia, 2018.
- RANDALL, Margareth: “¿Qué es y cómo se hace un testimonio?”, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 36 (1992), pp. 21-47.
- ROBIN, RÉGINE : *La Mémoire saturée*, París, Stock, 2003.
- ROSÓN, María: *Género, memoria y cultura en el primer franquismo (materiales cotidianos, más allá del arte)*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2016.
- RICOEUR, Paul: *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Le Seuil, 2000.
- RICOEUR, Paul: *Tiempo y Narración I*, México, Siglo XIX, 2004.

RIDAO, José M^a: *Contra la historia*, Barcelona, Seix Barral, 2000.

SAMBRICIO, Carlos: “Madrid 1941: tercer año de la victoria”, *Arquitectura en regiones devastadas*, Madrid, Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo, 1987, pp. 179-100.

- SAMBRICIO, Carlos: *Plan Bidagor, 1941-1946*, Madrid, Editorial Nerea S.A., 2003.
- SAMBRICIO, Carlos: *Plan de Extensión de 1929*, en VV.AA: *Enciclopedia Madrid S.XX*.

SAMPEDRO, Víctor, CARRIÇO, Bruno y SÁNCHEZ-DUARTE, José Manuel: “Las memorias tipificadas del franquismo y de la transición española”, *Memoria Social*, 35 (2013), pp. 144-162.

SÁNCHEZ, José Manuel (coord.): *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*, Madrid, CSIC, 1988.

- SÁNCHEZ, José Manuel y LAFUENTE, Antonio (coords.): *El laboratorio de España: la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1907-1939*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2007.

SÁNCHEZ LEÓN, Pablo: “Desclasamiento y desencanto. La representación de las clases medias como eje de una relectura generacional de la transición española”, *Kamchatka*, 4 (2014), pp. 63-99.

SAZ, Ismael: *España contra España. Los nacionalismos franquistas*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2003; SAZ, Ismael: *Fascismo y franquismo*, Valencia, Universitat de València, 2004.

- SAZ, Ismael y ARCHILÉS, Ferran (eds.): *La nación de los españoles. Discursos y prácticas del nacionalismo español en la época Contemporánea*, Valencia, Universitat de Valencia, 2012.

SCOTT, Joan: “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en James S. Amelang y Mary Nash (eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 1990, pp. 23-58.

- SEOANE, José Benito: “Manuel Mindán Manero (1902-2006). Socioanálisis de un filósofo en el centro de las actividades de la red filosófica oficial del franquismo”, *Revista Internacional de Filosofía*, 53 (2011), pp. 85-104.
- SEVILLANO, Francisco. “Del “público” al “pueblo” por la propaganda. Información, opinión y rumor en el “nuevo Estado” franquista”, *Ayer*, 80 (2010), pp. 115-137.
- SEVILLANO, Francisco: *Ecos de papel. La opinión de los españoles en la época de Franco*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
 - SEVILLANO, Francisco: “La construcción de la memoria y el olvido en la España democrática”, *Ayer*, 52 (2003), pp. 297-319.
- SMITH, Anthony D.: *La identidad nacional*, Madrid, Trama editorial, 1997.
- SUBIRATS, Marina: “L’educació de les dones. Del franquisme a la transició”, *Perspectiva Social*, 26 (1988), pp. 93- 102.
- TRAVERSO, Enzo: *Le Passé, modes d’emploi*, Paris, La Fabrique, 2005.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel: *España: la quiebra de 1898*, Madrid, Sarpe, 1986.
- VARELA, Javier: *La novela de España*, Madrid, Taurus, 1999.
- VILLACORTA, Francisco: “Fin de siglo: Crisis del liberalismo y nuevos procesos de mediación social”, *Revista de Occidente*, 202-203 (1998), pp.131-148.
- WILLIAMS, Raymond. *Culture and Society*, Columbia, Columbia University Press, 1958.
- YUSTA, Mercedes: “El pasado como trauma. Historia, memoria y “recuperación de la memoria histórica” en la España actual”, *Pandora*, 12 (2014), pp. 23-41.
- VÁZQUEZ, Antonio: *Tomás Alvira. Una pasión por la familia. Un maestro de la educación*, Madrid, Palabra, 1997.
- VÁZQUEZ, Antonio: *Tomás Alvira y Paquita Dominguez: la aventura de un matrimonio feliz*, Madrid, Palabra, 2016.
- VICENTE, Fernando: “El derecho a la educación y la política educativa del nacional-catolicismo”, *Anales de pedagogía*, 19 (2001), pp. 19-50.

- VILLOTA, Javier: "El Olivar de Atocha y la Colina de los Chopos: el Instituto-Escuela?", *Estudio. Boletín de actividades*, 10 (2003).
- VIÑAO, Antonio: "Las innovaciones educativas de la Institución libre de Enseñanza", en VV.AA: *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas, 2 La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos. Acción Cultural Española, 2012.
- VV.AA: "Coeducación hoy", *Cuadernos de Pedagogía*, 245 (2006), pp. 47-77.
- VV.AA: "El instituto Escuela de los Arquitectos: Arniches y Domínguez", *Nueva Forma*, 64, pp. 12-20.
- VV.AA: "Institutos de Química y Física", *Nuevas Formas*, 6 (1935), pp. 289-309.
- VV.AA: "Instituto escuela, Pabellón de Enseñanza Primaria", *Arquitectura*, 241 (1983), pp. 24-25.
- VV.AA: *José Ibáñez Martín, En el centenario de su nacimiento*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1997.
- VV.AA: *Mujer y educación en España 1868-1975*, Santiago, Universidad de de Santiago, 1990.
- VV.AA: *Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española (vol.1)*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos/Acción Cultural Española, 2012, pp. 332-355.
- VV.AA: *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, San Sebastián, Editorial Española S.A., 1940.
- YNFANTE, Jesús: *La prodigiosa aventura del Opus Dei. Génesis y desarrollo de la santa mafia*, Madrid, Ruedo Ibérico, 1970.
- ZUAZO, Secundino y JANSEN, Hermann: *Anteproyecto del trazado viario v urbanización de Madrid Memoria*, Madrid, Reedición del Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid, 1986.

7. Anexos.

Anexo 1. Modelo de cuestionario sobre el que se realizaron las seis entrevistas orales del presente trabajo, cuya información ha servido de base para la elaboración de los puntos 4.3 y 4.4.

CUESTIONARIO:

-¿Cuál es el recuerdo que conserva de su paso por el instituto Ramiro de Maeztu?

-Por la información que he manejado a la hora de preparar esta entrevista he apreciado un cierto orgullo de pertenencia al instituto Ramiro de Maeztu, un orgullo que casi se resume en la frase “yo soy del Ramiro”. ¿Usted piensa que esto es cierto?, Y de ser así ¿cuál cree que son los motivos que dan lugar a la existencia de este orgullo?

-¿Considera usted que hubo una continuidad entre el espíritu educativo del Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza con el instituto Ramiro de Maeztu?

-¿Usted considera que el Ramiro de Maeztu era un centro educativo elitista?, ¿Se esperaba algo determinado de usted y de sus compañeros por haber estudiado en el Ramiro de Maeztu?

-¿Considera que recibió en el Ramiro de Maeztu una educación ideologizada de acuerdo con los esquemas del régimen franquista o por el contrario el instituto Ramiro de Maeztu conservaba un halo de independencia con respecto a los contenidos educativos que impartía?, de ser así, ¿cuáles podrían ser los motivos de este fenómeno?

-¿Cuál cree que fue la relación que el Ramiro de Maeztu como institución mantuvo con la iglesia católica? ¿Cree que hubo procesos de captación de alumnos del Ramiro por parte de grupos religiosos como el Opus Dei o los jesuitas?