

UN PROFESOR UNIVERSITARIO SIN EL GRADUADO ESCOLAR: UNA EXPERIENCIA SOBRE EDUCACIÓN FORMAL POSTFRANQUISTA, VIVIDA EN PRIMERA PERSONA

*A university teacher without a school graduate:
an experience of post-Franco formal education,
lived in the first person*

Francisco CALVO GARCIA
Universidad de Gerona
Correo-e: fran.calvo@udg.edu

Recibido: 6 de julio de 2021
Envío a informantes: 22 de julio de 2021
Aceptación definitiva: 28 de febrero de 2022

RESUMEN: El sistema educativo de España ha pasado por enormes cambios epistemológicos y estructurales durante los últimos 70 años. En la finalización de la dictadura franquista y durante los primeros años de transición, las prácticas violentas a nivel físico en el contexto de la escuela se fueron reduciendo progresivamente, aunque el modelo educativo de los años ochenta y principios de los noventa heredó prácticas violentas a nivel psicológico cuyo impacto no se ha estudiado en demasía. Con la primera ley educativa postfranquista, se comenzó a vislumbrar un modelo pedagógico más inclusivo, acorde con las necesidades sociales de la época y generador de segundas oportunidades. Este artículo trata de un caso práctico real, redactado en primera persona, sobre las vivencias del autor a su paso por dos paradigmas contrapuestos del sistema educativo español entre los años ochenta y los años noventa. El objetivo es reflexionar sobre el impacto de la violencia psicológica en el rendimiento académico en una primera fase de escolarización y, por otro lado, sobre cómo pudo recuperar la confianza en el sistema educativo a partir de los vínculos emocionales establecidos en una propuesta pedagógica innovadora totalmente distinta. Finalmente, se reflexiona sobre algunos de los retos que la educación formal enfrenta en este momento histórico.

PALABRAS CLAVE: educación formal; violencia; violencia psicológica; experiencia educativa; justicia social.

ABSTRACT: The Spanish educational system has undergone important epistemological and structural changes during the last 70 years. At the end of the Franco dictatorship and during the first years of transition, violent practices at the physical level in the context of the school were progressively reduced. The educational model of the eighties and early nineties inherited violent practices at a psychological level, impact whose has not been well studied. With the first post-Franco educational law, a more inclusive pedagogical model began to be envisioned, in accordance with the social needs of the time and generator of second opportunities. This article deals with a real practical case, written in the first person, about the author's experiences as he passed through two opposing paradigms of the Spanish educational system between the eighties and the nineties. The objective is to reflect on the impact of psychological violence on academic performance in the first phase of schooling and, on the other hand, on how it was able to regain trust in the educational system based on the emotional ties established in a totally innovative pedagogical proposal. Finally, it reflects on some of the challenges that formal education need to consider in this historical moment.

KEY WORDS: formal education; violence; psychological violence; educational experience; social justice.

Dedicado a todos aquellos chavales a los que les dicen cada día que no pueden.
 Con el objetivo máximo de que no se lo crean.

I. «Los años de universidad fueron los mejores años de mi vida, y tú nunca los vas a vivir»

UNO DE LOS RECUERDOS más claros de mi etapa escolar infantil me transporta a 1990, a una clase de matemáticas con el profesor Faura. Yo tenía 11 años y cursaba séptimo curso de Educación General Básica (EGB). Sin hacer demasiado caso a la lección, hablaba del capítulo de *Bola de Drac*¹ del día anterior con mis compañeros Juan Carlos y Manolo y nos reíamos. Como la chiquillada era de difícil disimulo, nos descubrieron. La reprimenda era inminente y en aquella ocasión yo parecía ser el foco donde se proyectaría. Los poco menos de cuarenta alumnos de la clase enmudecieron ante la temida mirada del profesor que se posaba fija sobre mí.

Y con una media sonrisa, dijo aquella frase: «Los años de universidad fueron los mejores años de mi vida, y tú nunca los vas a vivir».

El profesor que dejó ir esta perla que –sería capaz de apostar mi dedo meñique por mi memoria– fue literal, pese a su crueldad, en apariencia no iba mal encaminado. Mi fracaso escolar era difícil de cuestionar. El último año de EGB suspendí todas las asignaturas excepto una: seis suspensos y tres *muy deficientes* (cabe decir que el *muy*

¹ *Dragon Ball*, la serie animada de Akira Toriyama, además de en castellano, se emitió en los canales públicos autonómicos, en catalán, gallego y euskera. Su popularización entre niños y jóvenes en Cataluña fue colosal, y es así como se la conoce.

deficiente parecía más un escarnio que una calificación). No obtuve el graduado escolar entonces ni posteriormente. Mi título de EGB fue (y todavía es) un certificado de escolaridad.

Treinta años después de aquello, hoy soy profesor universitario con dos grados universitarios (finalizando un tercero), dos másteres, un doctorado y varios premios académicos. Con este escrito tengo por objetivo analizar mi propio relato personal en el contexto escolar formal a partir de un método de análisis experiencial subjetivo (Quezada, 2012). En un primer lugar, alrededor de los elementos educativos de la enseñanza primaria, basados en la violencia, que bloquearon mis capacidades y, en segundo lugar, sobre cómo en una segunda fase un nuevo planteamiento pedagógico diseñado por un conjunto de profesores de instituto altamente motivados posibilitó mi formación actual. También quiero reflexionar sobre las creencias y valores que se pueden infundir en la etapa escolar y la influencia que pueden tener en el desarrollo integral de una persona.

2. Evolución del recorrido educativo desde primaria hasta secundaria

2.1. *Etapas infantil en un colegio religioso de un barrio dormitorio de Badalona*

En aquel entonces no entendí demasiado bien la profundidad y la importancia del mensaje del profesor Faura, pero es evidente que traspasó mi piel. Aunque hoy en día no puedo recordar del docente más que algún rasgo físico disgregado, he guardado en mi memoria como una pintura indeleble la sonrisa con la que la transmitió; la emoción con la que fue emitida semejante humillación pública y traducida en su comunicación no verbal. Nunca sabremos si la acción fue más o menos consciente o más o menos impulsiva. La cuestión es que demuestra en sí misma cuán importante es el trabajo del docente infantil en la relación educativa y la potencial influencia que puede llegar a tener sobre un niño. Ejemplifica el poder del docente sobre la mente del infante y la potencia de incluso un solo comentario –que rompiendo una lanza a favor del profesor Faura, pudiera haber sido una broma de mal gusto– en uno de los contextos principales de socialización del niño: el aula.

2.2. *Un poco de historia de la escuela y su contexto*

El profesor Faura nació durante la postguerra, estudió matemáticas y a principios de los años ochenta comenzó a enseñar en la escuela Santísima Trinidad de la ciudad de Badalona, hoy la cuarta ciudad más poblada de Cataluña. Esta escuela concertada y religiosa fue creada en 1951 (FEST, 2021) y se situaba (aún se sitúa) en la manzana entre las calles Santiago y Rafael Casanovas, en el barrio de Artigues, a dos calles del linde con el barrio de San Roc. Ambas barriadas forman parte del distrito VI de la ciudad, junto con el Remei (Gencat, 2010). Pese a su cercanía, la historia de estos tres barrios es muy distinta. El barrio de Artigues, se consolidó en 1920 después de la aprobación del proyecto entre el promotor Francesc Artigas i Solà y el consistorio. Su crecimiento coincidió con la instalación de distintas fábricas textiles y químicas, que se situaron en el litoral catalán periférico al centro de Barcelona (A. V. Artigues,

2021). El segundo, Sant Roc, fue construido para dar respuesta a tres necesidades imperiosas: en primer lugar, ofrecer acogida a los vecinos afectados por las riadas del año 1962, una de las catástrofes naturales más relevantes de la historia de la España reciente (Comasòlivas, Lozano y Ribé, 2019); en segundo lugar, para compensar expropiaciones como consecuencia de la construcción de la autopista a su paso por la ciudad (Lopez, 2016), y, en tercer lugar, para reubicar estructuras de vivienda inadecuada en forma de barracas que se situaban en diversos puntos de Barcelona, incluida Badalona (Requena, 2003) en la zona limítrofe con el municipio de Santa Coloma de Gramenet, están algunos de los barrios con áreas más degradadas de Badalona; son los barrios en los que fijaron su residencia los inmigrantes que procedían de otras regiones españolas a partir de mediados del siglo xx y en los que hoy recalán la mayor parte de los inmigrantes extracomunitarios, ocupando los espacios que dejan aquéllos al abandonar el barrio para desplazarse hacia otros puntos de la ciudad. En paralelo a este proceso de sustitución, se ha conformado un discurso autóctono que denuncia la degradación de estos espacios urbanos, sentidos como espacios violentos, de confinamiento, estigma y desorganización social. En ellos, una serie de factores físicos, económicos, políticos y sociales se entrecruzan en una dinámica de vulnerabilidad y exclusión que apunta en el sentido de una nueva pobreza urbana, una pobreza concentrada espacialmente y descolgada de la dinámica social y macroeconómica del resto de la ciudad. Palabras clave: Badalona, inmigración, gueto, marginalidad. \” The worse house in the worse district \”. Districts of immigration and marginality in the urban periphery of Barcelona. The case of Badalona. (Abstract. El Remei fue la consecuencia del ensanche postindustrial de Sant Roc. Estos dos últimos se han considerado históricamente como barrios socialmente vulnerables por la propia administración (Ministerio de Fomento, 1991) e incluso como *guetos*, en los que la exclusión y la vulnerabilidad han sido siempre elevadas (Tatjer y Larrea, 2011).

El alumnado de la escuela proveníamos del seno de familias humildes y trabajadoras, en un barrio dormitorio que no nos iba a poner las cosas fáciles, en la periferia marítima de la Barcelona previa a la crisis económica de los años noventa.

2.3. *La estela del maltrato de años pasados en una escuela recientemente mixta*

La promoción de la que yo formé parte sería la primera promoción mixta en la historia de la escuela. Hasta la fecha y desde su creación el centro siguió las indicaciones de la ley de educación primaria que disgregaba por sexos por cuestiones de índole moral y también pedagógicas, parcelando y diferenciando aquellas características que se suponía que eran propias del hombre y de la mujer (Fernández, 2010). No fue hasta 1970, con la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, que se omitió la obligatoriedad de segregar por sexo (Cortada, 1999).

Las escuelas franquistas fueron un lugar donde reinsertar a nivel laboral a religiosos o miembros del Ejército retirados por el descenso de la actividad bélica. Muchos de ellos carecían de conocimientos pedagógicos, así que pasarían sus días de licenciatuza ejerciendo de maestros sin más formación que la militar o la religiosa, basándolos en el dogma y la disciplina militar (Fort y Montero, 2020). Cumplían además con otro gran propósito del régimen, que fue el de ejercer una acción continuada y metódica sobre las mentes de los infantes y jóvenes con el objetivo de promulgar los valores del

nacionalcatolicismo (Díaz y Huerta, 2009). En una época de amparo del lema *la letra con sangre entra*, el maltrato físico y psicológico no solo estaba permitido, sino que formaba parte del proceso de aprendizaje y maduración de los niños en un modelo pedagógico disciplinario basado en gran medida en el castigo y el miedo.

La apertura hacia la transición a finales de los años 70 implicaría a su vez una readaptación de la escuela a lo que vendrían a ser los valores de adopción progresiva de la nueva democracia. Fue una época de convivencia de profesores conservadores y progresistas y en los que las nuevas generaciones darían paso a los nuevos modelos pedagógicos. Los cambios bruscos que se sucedieron en poco más de cincuenta años de historia afectaron a muchas generaciones de profesionales de la educación, de cuyas cicatrices aún hoy nos estamos recuperando (Bolívar *et al.*, 2005).

En mi infancia de principios de los ochenta los actos violentos físicos en la escuela se habían reducido, pero no erradicado. La violencia en la sociedad estaba muy presente y su padecimiento era como un ritual de transición en el proceso de maduración. Ejemplo de ello era cómo las personas incluso se jactaban del sufrimiento vivido (en la escuela, durante el servicio militar), defendiendo la necesidad de estas vivencias para llegar a ser una persona *hecha y derecha*. Recuerdo conversaciones de muchas de nuestras familias que se debatían entre que ellas no permitirían nunca que a sus hijos los golpearan en la escuela y otros que defendían los métodos como parte del proceso natural de desarrollo en sociedad. Recuerdo la confusión entre aquello que habían sufrido y que no querían para sus hijos e hijas y aquello que identificaban como necesario según el dogma y defendían por cuestiones religiosas y políticas. No es de extrañar que la sociedad estuviese tan confundida y, evidentemente, también los maestros y las maestras.

De este modo, entre la nebulosa de las historias pasadas de los que fueron adolescentes y jóvenes durante mi infancia, alrededor de los diferentes métodos de maltrato y violencia como recibir golpes con una regla en las puntas de los dedos, ser sometido a la burla de la audiencia con unas orejas de burro y sosteniendo el peso de unos libros con los brazos en cruz o el uso de métodos militares en las clases de educación física, se vislumbraban algunas prácticas heredadas, en un momento en que la violencia física ya no estaba ni tan bien vista ni tan permitida. Se aplicaban pues otros castigos, de corte más psicológico, mucho más difícil de clasificar como violencia, en una época en la que parecía que todo iba a mejor; cuando el hecho de que no te golpearan y torturaran ya se interpretaba como un gran avance social.

2.4. *Los tontos detrás y otras formas de humillación en el aula*

La realización de dos pruebas de inteligencia en la escuela demostró que mi coeficiente intelectual superaba con creces la media. Había tenido un buen rendimiento académico hasta tercero. Mis padres habían recibido en muchas ocasiones el aviso de los profesores en la etapa infantil sobre mis capacidades y las oportunidades que podría tener en el futuro. Yo era un chico al que su abuelo, Julián García Manzanares, un inmigrante murciano autodidacta, que aprendió a leer en plena Guerra Civil con un viejo diccionario y muchas ganas de no ser analfabeto, motivó para la lectura. En mi casa no había muchos libros, así que acudía frecuentemente a casa de mis vecinos

para ver si me podían dejar algunos de los suyos (sin mucho éxito, pues tampoco tenían demasiados).

¿Qué ocurrió entonces para que se torcieran mis ganas de aprender en la escuela?

Después de mucha reflexión he concluido que el maltrato que padecí entre aquellas paredes fue determinante. Siendo un niño preescolar algunas de las religiosas de aquellos años aún hacían alguna intentona de usar la fuerza física como castigo. Por ejemplo, recuerdo en una clase de pretecnología en la que nos enseñaban a coser un botón, en la que por no poder enhebrar la aguja me pellizcaron muy fuerte en la parte externa del brazo. Debía tener ocho o nueve años y me quedó un moratón. Recuerdo haber sido castigado también de pie durante media hora de cara a la pared o que un profesor de educación física me tirara un balonazo fuerte en la espalda porque no corría demasiado. En una ocasión una profesora recuperó una de estas prácticas y se dedicó a coger de las patillas a los alumnos que no atendían. Tiraba con fuerza hasta hacerlos levantar de las sillas. Los padres de los alumnos fueron a quejarse a la dirección y cesó en su empeño.

Los castigos físicos no eran habituales como en promociones anteriores, pero permanecían incluso en el relato amenazante de profesoras que explicaban cómo deseaban hacer aquello que ya no se les tenía permitido. Mis vivencias de violencia psicológica son el fruto de intentos de métodos disciplinarios basados en la fuerza y el castigo en los que el acompañamiento y motivación del alumno ni siquiera se contemplaban. Es previsible que la finalidad última de las prácticas que pasaré a ejemplificar no tuviera como objetivo último maltratar al alumno, sino provocar su movimiento hacia el estudio. Esto funcionó quizás con algunos de los niños (probablemente por el miedo a sufrir lo que otros sufríamos), pero tuvo otro efecto totalmente contrario en otros, yo incluido: de bloqueo por miedo a la humillación, a la exposición a un contexto hostil en el que en cualquier momento podías ser objeto de las ocurrencias de la persona que detentaba el poder en el aula. De rebeldía y negación ante aquellas prácticas.

El profesor Faura tenía métodos hartos conocidos por el alumnado, como por ejemplo los concursos de matemáticas. Él mismo escogía dos capitanas, que serían las alumnas con las notas más altas de la clase. Era una modalidad de selección parecida a la que se hacía en los equipos de fútbol de barrio: las dos capitanas escogían la conformación de los equipos «del mejor al peor». Las pobres capitanas no lo pasaban mejor, puesto que el profesor también podía exponerlas a ellas con comentarios despectivos sobre sus elecciones. Raquel, por ejemplo, fue ridiculizada por escoger a su amigo Javier en vez de a otra persona más ducha en números. «Si te rodeas de perdedores serás una perdedora más», objetó. Evidentemente, aquellos a los que se nos escogía los últimos éramos poco más que la purria y así se nos hacía hacer saber con punzantes ironías.

El concurso iba dando puntos que generarían la nota del trimestre. Aquel año destacó en el devenir del concurso, además de la sonora colleja a mi compañero Carlos por un error evidente, la situación de que tres alumnos teníamos 4,5 puntos sobre 10. Por lo tanto, estábamos suspendidos. La nueva propuesta metodológica improvisada de Faura fue que hiciésemos diez flexiones cada uno, delante de toda la clase. Si las conseguíamos hacer tendríamos el aprobado. Recuerdo perfectamente cómo no podía creerme que aquello fuese en serio. El silencio absoluto de mis compañeros todos bien serios y la media sonrisa del profesor. Mi compañero Juan Carlos, que estaba muy fuerte, no se lo pensó y así lo hizo. Obtuvo su cinco. Mi compañera Yolanda y

yo, más débiles físicamente, nos negamos. Yo no sabía si sería capaz de hacer ni tres flexiones y aquella exposición humillante a mi poca fuerza física me parecía terrible. Creo que Yolanda pensaba alguna cosa similar. Ella agachó la cabeza y permaneció en silencio. Recuerdo que fue como si desconectara de la realidad. Yo dije que no las haría. Ante nuestra negativa, los dos quedamos suspendidos. Prometo que no creí que el profesor fuera capaz de suspendernos. Pensaba que nos subiría el medio punto y todo quedaría en una broma de mal gusto. Pero no fue así, y los dos únicos que no aprobamos matemáticas aquel trimestre fuimos Yolanda y yo.

La didáctica de la señorita Pujante era hartamente conocida. Cada lección del libro de texto se debía memorizar. Ni más, ni menos. Ocho o diez lecciones por trimestre, cada trimestre y cada año desde sexto hasta octavo. Cada lección una nota sobre diez y una calificación final según la media al acabar el trimestre. Cuanto más parecida era la lección a la literalidad de lo que decía el libro de texto, la calificación era más elevada. Si era exacta, tu puntuación sería un sobresaliente.

Semana tras semana, en el recorrido desde nuestra mesa hasta el estrado de aquella aula atiborrada, temíamos por el momento de ser preguntados por la lección. Uno por uno se nos instaba a citar alguna parte del texto. Para acabar de culminar, la señorita masticaba algún comentario sobre cada persona que no acertaba, titubeaba, se equivocaba o no sabía responder. Sarcasmos, burlas, ironías y comentarios despectivos lanzados con hastío sobre nuestra capacidad de estudio, nuestra memoria e incluso nuestro futuro eran *el pan nuestro de cada día*. Recuerdo perfectamente que me empecé en estudiar una de sus lecciones. Subí al estrado e hice lo que se esperaba. Ante la mirada estupefacta de Pujante vomité lo que se me pedía. Inusual, me preguntó otra cosa. Como también acerté me puso mi diez, pero lo hizo con un grotesco aspaviento acompañado de algo así como: «Bueno, a ver lo que dura...».

En otra ocasión teníamos un examen de música. Tenía memorizada la lección. Laura, una profesora joven y aparentemente diferente en las dinámicas de aula, no fue excesivamente dura con las preguntas. Acabé la prueba de los primeros, en poco más de 20 minutos. Sabía que conseguiría una calificación de nueve o diez. Me quedaban cuarenta minutos por delante, una eternidad para un niño.

Una de las normas era que al acabar se debía estar absolutamente quieto en la silla. En ocasiones se podía leer un libro o hacer otras tareas, pero la decisión arbitraria de Laura aquel día fue que se debía estar sin hacer nada con el examen acabado delante. Le pedí una hoja en blanco para, por lo menos, escribir o dibujar. Se negó. De forma automática y prácticamente sin darme cuenta hice un pequeño dibujo detrás del examen: un niño tocando la guitarra y unas notas musicales. Al entregar el examen Laura vio el dibujo. Enfurecida me gritó, diciéndome algo así como que eso era una marranada y que me bajaría cinco puntos la nota. Otra vez creí que era una broma. ¿Cómo iba a ser tan importante un pequeño dibujo? ¿Cómo iba a ser tan cruel de bajar cinco puntos la nota? Pues efectivamente, mi nota hubiera sido de nueve y medio que, con la amonestación, quedó como un nuevo suspenso en mi lista de fracasos.

M.^a Ángeles era la profesora de Educación Física. El planteamiento se basaba prácticamente en la selección natural. Aquellos con posibilidades físicas innatas para superar las pruebas aprobaban y los que no, suspendían. Los dos últimos cursos fueron pruebas de gimnasia deportiva avanzada. Algunos de los ejercicios que nos pedían eran saltar un banco de unos 30 centímetros de alto haciendo una voltereta en el aire y cayendo de pie en la colchoneta, o correr unos metros, saltar sobre el plinto dando

una voltereta y cayendo al otro lado y efectivamente, con una posición extendida. Lo más curioso de todo era que no había instrucciones sobre cómo se debían hacer las cosas. La única explicación para realizar semejantes quimeras hercúleas era que lo hiciéramos: «Corre, salta y da una voltereta». Ni siquiera lo hacía ella (ahora pienso que probablemente no sería capaz de ello). Multitud de veces fingí estar enfermo para no ir a clase de Educación Física. Cuando no tenía escapatoria simplemente me negaba a hacerlo. Quedábamos unos cuantos, en un rincón, pasando vergüenza y sufriendo por cuando nos tocara hacer determinada prueba y rezando para que no nos tocara. En una ocasión, ante las burlas de M.^a Ángeles en forma de duros comentarios sobre mis capacidades físicas, de la rabia, me armé de valor y corrí hacia el banco para hacer la pirueta. Pasó lo evidente. Mi sentido del equilibrio y mi agilidad no eran tan elevados como para acabar bien un mortal hacia adelante, así que salté, pero no conseguí girar del todo y todo mi peso cayó sobre las cervicales. Sentí un gran crujido y un mareo. La profesora no desaprovechó el momento para continuar con su lección: «Veis niños, esto es lo que no hay que hacer, porque con una caída como esta te puedes quedar parálítico». Estuve una semana con un collarín cervical y el resto del tiempo de EGB sin llevar siquiera la ropa de gimnasia.

El efecto de las humillaciones que acompañaban este tipo de intervenciones hizo que renunciara a la escuela y que perdiera toda la confianza en las figuras de autoridad que debían ser los profesores. Dejé de hacer las tareas por las tardes y a comprender que el precio que debía pasar por la mañana era otra humillación más por no haberlos hecho. Hasta que llegó un momento en que tanto docentes como alumnos nos acostumbremos a esta dinámica y ya ni siquiera se nos preguntaba por la tarea. Profecía autocumplida.

Coleccionaba notas en las páginas marrones del final de mi agenda. Como consecuencia de ello en la conformación del aula iba perdiendo posiciones y cada vez me iban colocando más atrás. La estructura del aula era un reflejo de sus calificaciones, como si de un gráfico de una hoja de cálculo se tratara: las buenas calificaciones delante y los tontos detrás; los disruptivos, los que como mecanismos de defensa ante aquella estructura no utilizamos la adaptación al medio, sino la confrontación y el boicot en forma de risas, bromas y hacer la puñeta a los profesores en un acto inconsciente de rebeldía ante un sistema pobre a efectos pedagógicos y también clasista. La risa como forma de sobrellevar todo aquello. La risa incluso como mecanismo de escape de la tensión acumulada por el estrés de un entorno tan hostil.

No todos los maestros se comportaron así, ni tampoco todo el tiempo. Pero esto tampoco impidió que las consecuencias de los actos de los que sí lo hicieron no tuviesen un efecto muy perjudicial en nosotros. No hace falta que se abuse de una víctima a todas horas para que el acto traumático tenga consecuencias.

2.5. *El final de mi etapa escolar infantil: surfear el cambio de paradigma*

El final de mi etapa escolar confrontaba a un chico de 14 años con pocas opciones: i) no hacer nada puesto que la edad mínima para poder trabajar eran los 16 años y ii) estudiar formación profesional (FP). Me movía en la ambigüedad teniendo en cuenta el fracaso previo. La primera no era una opción realista, la segunda era muy limitante ya que no me sentía atraído por la oferta de FP de la época. Además, me aterrorizaba

que otros profesores, más duros si cabía –pues se trataría de profesores de instituto–, pudieran humillarme ante un nuevo grupo de alumnos desconocidos. Mi familia regentaba un bar de barrio en el que yo trabajaba algunas horas, así que todo apuntaba a que acabaría trabajando a tiempo completo. Fue en la entrega del informe de escolaridad obligatoria que nos informaron de la existencia de un programa piloto de reforma educativa en diversos institutos y que parecía que podía ser una buena opción para mí.

La orientación fue acertada, pero no fue transmitida sin una puntilla final que sería representativa del estilo pedagógico vivido a la vez que de la poca credibilidad que se le daba al nuevo modelo en el entorno educativo más conservador. La persona que me entregó las notas, con negativa condescendencia y en referencia a la decisión de optar esta opción formuló: «No es como lo que hacen los subnormales, pero creo que también hacen cosas, así como ellos: marquetería, carpintería...».

Y así fue como dejé la escuela primaria, con mi certificado de escolaridad y un boletín de calificaciones nefasto que simbolizaba un pacto tácito en el que se suponía que el único responsable de mi fracaso era yo mismo.

3. Una nueva oportunidad con la reforma educativa

3.1. *Del miedo a la motivación en una clase de Educación Física muy diferente*

Fue el año de los Juegos Olímpicos de Barcelona y de la *Macarena de Los del Río*. Pasé de octavo de EGB a tercero de la *Reforma Educativa de las Enseñanzas Medias* y conocida como REM (equivalente a tercero de la ESO actual) que, junto a cuarto, posibilitaría un título a los 16 años equivalente al segundo curso del coetáneo *Bachillerato Unificado Polivalente* (BUP) y que me daría acceso a ciclos formativos de grado medio (la nueva FP) o al bachillerato.

Recuerdo perfectamente como, especialmente las primeras semanas, anticipaba las posibles humillaciones públicas a las que me podía enfrentar. Sudaba profusamente ante la posibilidad de que me preguntaran alguna cosa en clase. Me enrojecía hasta el extremo solo de pensar en que se pudiesen dirigir a mí y después burlarse (reacción fisiológica que me acompañaría mucho tiempo después en situaciones similares). Pero sucedió una cosa: las humillaciones nunca llegaron. Los profesores y las profesoras me trataban con respeto. Incluso se respetaba la posibilidad de no querer participar en determinadas actividades. Ante la constatación de este primer hecho, comencé a vislumbrar lo que sería un proyecto educativo diferente y que se basaría en el intento de motivar al alumnado y acompañarlo en la adolescencia, en un momento vital tan complicado.

Recuerdo especialmente la primera clase de Educación Física con Imma Massip. Temblando en el vestuario y buscando con nerviosismo ver un potro, un plinto o unas barras dentro del gimnasio, se nos presentó un modelo de educación física en el que se nos explicaron buenos hábitos de alimentación o nos mostraron semana tras semana multitud de deportes diferentes a los que jugábamos y lo pasábamos bien aprendiendo sus reglas. Me acerqué a Imma la cuarta o la quinta semana para preguntar si alguna vez tendríamos que hacer alguna cosa parecida a gimnasia deportiva. El alivio provocado por su negativa fue inmenso. Desde entonces practico ejercicio regularmente.

3.2. *Respeto y comprensión mutuos van de la mano: la simbiosis entorno-profesor-alumno*

Los cinco años que estuve en el Instituto de Enseñanza Secundaria Enric Borràs de Badalona, el décimo instituto de la ciudad y conocido como B-10 (en referencia a Badalona-10), fueron un proceso de regeneración de la confianza hacia el profesorado y hacia el propio sistema educativo. Pero no fue un camino de rosas. Aunque el equipo docente estaba motivado para iniciar un proyecto diferente dirigido a la mejora de nuestra calidad de vida y nuestro futuro, el alumnado no se lo pusimos fácil. Muchos de nosotros y nosotras veníamos de ser expulsados del sistema, además ahora éramos un poco más mayores. Era la época de las tribus urbanas donde las redes sociales se expresaban analógicamente. Piel con piel. A muchos de nosotros nos hubiesen propuesto para UEC (Unidades de Escolarización Compartida) u otras similares de haber existido. Los docentes fueron pacientes con nuestras estupideces y perseverantes con su metodología y nosotros pudimos ir descubriendo poco a poco que lo que había detrás de esas clases y esos intentos de *recuperarnos* era real, pues estaban profesional y emocionalmente implicados con nosotros. Montse Bayot, Rosa Clar, Esther Ruiz entre muchos otros docentes llevaron a la práctica un proyecto de renovación pedagógica exitoso tal y como posteriormente se ha valorado (Ortiz *et al.*, 2018). Con su trabajo rescataron de la exclusión del sistema educativo a muchos chicos de barrios como Artigues, Sant Roc, Pomar, Sant Crist, Lloreda y también de municipios colindantes como Sant Adrià de Besòs, donde los índices de fracaso escolar casi llegaban al 40 % (INE, 2021) y donde el índice de institutos considerados como de máxima complejidad no ha dejado de crecer hasta la actualidad (Europapress, 2014).

Los primeros dos años pasé muy justo los dos cursos. Me recomendaron hacer un ciclo formativo de grado medio, pero yo insistía en hacer bachillerato. Recuerdo como Montse Bayot, mi tutora, me insistía del cambio en el nivel de exigencia que supondría el bachillerato y que si no quería estudiar tenía la posibilidad de tener un título de formación profesional enfocado a un oficio. Yo insistí y ella confió en mí. También recuerdo la sonrisa de Montse, pero en esta ocasión plena de confianza y respeto; me atrevería a decir que de amor. Percibía su apoyo totalmente.

El primer curso de bachillerato no fue nada bien. Lo intentaba, pero no sabía estudiar. Además, no sabía que no sabía estudiar. Se sumaba que el entorno familiar estaba lejos de ser el necesario para ello. Fue crucial la figura de una flamante filóloga de hispánicas: Esther Ruiz, de entonces 33 años y profesora de castellano y que fue mi verdadero faro. Vecina del barrio de Pomar sabía por propia experiencia lo crudo de vivir la calle de determinados contextos. Me ofreció todo su apoyo moral y emocional. Me ofreció un espacio del que yo podía disponer siempre que quisiera para poder expresarme, en el que no había reservas ni condiciones más que los mediados por la relación educativa que se estableció. Fue mi gran referente. Mi *testigo*, tal y como Alice Miller define el vínculo de apoyo necesario que se requiere con al menos una persona para la recuperación después de un proceso traumático (Miller, 2005).

Además, el contexto ayudó a que la simbiosis fuese posible. Se trataba de un instituto a las afueras de la ciudad, tocando el monte. Muchos de nosotros lo teníamos a una hora en autobús. Como entre las clases de la mañana y de la tarde teníamos dos horas y media, comíamos allí un bocadillo y el resto del tiempo amplificamos la intensidad de nuestros lazos. Tanto profesores como alumnos compartimos muchos

espacios comunes y aquellos elementos vicarios e informales del proceso educativo tuvieron también su efecto. Algunos alumnos e incluso profesores se quedaban a comer por el placer de formar parte de aquello aun viviendo cerca del instituto. Y, claro, muchas ideas cobraron sentido en el marco de una pedagogía basada en proyectos, algunos de los cuales fueron dirigidos a mejorar nuestro entorno y cuidar de él tal y como posteriormente se ha considerado una práctica educativa comunitaria ejemplar (Lafuente, 2019). El contexto era una fuente de experiencias que conformaron la red de relaciones que a su vez contribuyeron a cambiar la realidad de todos nosotros, profesores y alumnos (Eslava, 2017).

Este tipo de planteamientos pedagógicos se incluyeron en manuales de buenas prácticas algunos años después. Sin ir más lejos, en uno de los países donde se considera que el sistema educativo es más avanzado, Finlandia, posibilitar lugares para las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos e incluir en la labor docente aspectos como comer con los alumnos, dedicar espacios para las relaciones informales, conocer las aficiones de los alumnos o su situación personal y familiar mejoran los vínculos emocionales y, por ende, el rendimiento académico (Walker, 2017).

Repetí primero de bachillerato. Era mi última oportunidad. Una tarde hablando con mi amigo Juan Alberto me ocurrió un hecho curioso. Catártico. De repente sentí con total y profunda convicción que el año siguiente me iría bien. Que lo conseguiría. Que había llegado el momento. Puse todas mis energías desde el principio y empecé a disfrutar de lo que significaba el trabajo académico. Me ayudaron con técnicas de estudio. Progresivamente comencé a sentirme más reforzado por la aprobación —especialmente emocional— del profesorado y empecé a dar valor a mi propio trabajo. Mi capacidad memorística se desencalló. Utilizo esta palabra porque pareciera que estaba atorada. Hoy en día se conoce perfectamente la relación existente entre el sistema límbico y el memorístico y cognitivo. Probablemente la exposición previa a estímulos académicos negativos en un entorno hostil debilitara incluso mis capacidades, consiguiendo en mi caso lo contrario de lo que se suponía que debían conseguir las instituciones educativas públicas. Llegó un momento que no necesitaba estudiar en casa. Simplemente pasando los apuntes a limpio era capaz de recordar las lecciones y, lo más importante, de entenderlo todo.

Acabé segundo de bachillerato con casi un ocho de media que, con la nota de selectividad, que, cabe decir, era la misma prueba para los que habían pasado por BUP y por el *Curso de Orientación Universitaria* (COU), me quedó una nota media de casi siete. Sería el primero de mi familia en ir a la universidad.

Otros compañeros que muy probablemente hubiesen sido excluidos del mundo académico acabaron completando sus estudios, muchos de ellos universitarios. Algunos son actualmente reputados profesionales del periodismo, la medicina, la literatura, la música, las matemáticas y, por supuesto, de la enseñanza.

4. Que no se nos olvide el pasado y otras reflexiones finales sobre futuro

Este caso práctico explicado en primera persona ha relatado la experiencia vivida por un alumno con capacidades para el estudio que padeció el fracaso escolar como consecuencia de un planteamiento pedagógico residual de tiempos en los que el castigo y la violencia estaban a la orden del día. En él se ha comprobado cómo un cambio

de paradigma en la relación educativa y la posibilidad de recibir especialmente apoyo emocional y pedagógico en el proceso de empoderamiento tuvieron un efecto compensatorio que posibilitó el éxito educativo.

4.1. *De la escuela franquista a la escuela democrática*

La escuela de primaria de la que he descrito estas prácticas violentas nació seis años después de la aprobación por parte del régimen franquista de la *Ley del 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria* (BOE, 1945). La ley trató de acabar con las propuestas progresistas de la educación republicana y se caracterizó por su autoritarismo, ultranacionalismo, catolicismo, sexismo, clasismo y dogmatismo (Frago, 2014). Ejemplifican estas afirmaciones el planteamiento de sus supuestos básicos que se recogían en su declaración de principios y objetivos como, por ejemplo, el de «formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en cumplimiento del deber y su destino eterno» (Apartado b, artículo primero), el de «infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento» (Apartado c, artículo primero) o que se reconocía a la Iglesia católica el «derecho a la vigilancia e inspección de toda enseñanza en centros públicos y privados de este grado, en cuanto tenga relación con la fe y las costumbres» (artículo tercero). Los supuestos vertebradores de dicha ley se mantuvieron en vigor en la reforma de 1967 (BOE, 1967) y hasta el final de la dictadura militar. Después de la Guerra Civil y hasta 1943 en España tuvo lugar una depuración sistemática e implacable del profesorado con el ánimo de erradicar los valores democráticos y progresistas (Redondo, 2013). Se sustituyeron los docentes de la república por un tipo de profesorado acorde al régimen franquista y los valores de la nueva ley educativa (González, 2017). La motivación hacia el uso de la violencia y su práctica eran estructurales, ejemplo de ello son los documentos de la época que recapitulaban un conjunto de técnicas y prácticas el objetivo de las cuales era el sometimiento, a toda costa, a las ideas del régimen (Velasco, 2019).

Con el fin de la dictadura franquista y el inicio de la democracia, aunque la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE, 1970) ya supuso un gran avance respecto de las leyes previas, en poco menos de diez años se consideró obsoleta. Una de las propuestas vertebradoras del programa del *Partido Socialista Obrero Español* tras su victoria en las elecciones del 28 de octubre de 1982 fue la reforma educativa. Denominada *Reforma Educativa de las Enseñanzas Medias*, la REM fue un proceso de renovación del sistema educativo en España sin precedentes, tanto a nivel epistemológico como estructural. El espíritu de la REM se recogió en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989) y promulgaba la revisión profunda de sus bases en una propuesta para la educación para la vida, enfocada a la estimulación de las capacidades individuales de cada persona y las actitudes para una mejor convivencia social y comunitaria. La REM culminó en la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE) (BOE, 1990) y se consideró una reforma hecha de abajo hacia arriba, en el sentido de que por primera vez los mayores implicados en su diseño y aplicación fueron los propios alumnos, las familias y, por supuesto, el cuerpo de profesorado (Currás y Prieto, 2010).

La REM fue la antesala de la *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) y aquella experiencia en la que los profesores y profesoras tomaron las riendas del diseño de la ley de educación fue tal que una mera ilusión (Curras y Prieto, 2010). Con el cambio de los gobiernos se suceden nuevas reformas educativas con un carácter marcadamente partidista y adoctrinador volviendo a los sistemas jerarquizados en los que los docentes han ido perdiendo cada vez más capacidad de elección en la definición de las propuestas legislativas (Bolívar *et al.*, 2005). Mientras tanto España sigue sin disponer de un pacto de Estado sobre educación pese a que existe un clamor popular al respecto desde hace décadas.

4.2. *Los riesgos del otro lado del péndulo*

El uso partidista de la educación corre el riesgo de confundir política con ciencia pedagógica. Las críticas negativas hacia los sistemas educativos compensatorios e inclusivos que se basan en el desarrollo individual de cada alumno y en su propia evolución, más que en curvas de resultados cuantitativos, obvian que estos sistemas permiten multitud de oportunidades para alumnos cuyas circunstancias personales dificultan su evolución y su aprendizaje. Un sistema educativo que proporciona segundas, terceras y cuartas oportunidades al alumnado, teniendo en cuenta sus particularidades familiares, contextuales, individuales, emocionales, es un sistema educativo más adecuado, porque es más público, más democrático y justo (Granados, 2009). ¿Alguien podría pensar en un sistema sanitario que abogara por que todo el mundo estuviera igual de salud en un momento evolutivo determinado o, en caso contrario, ser expulsado de él?

En la actualidad tengo un hijo en edad escolar infantil. En este nuevo rol de padre, me doy cuenta de la facilidad con la que los docentes son puestos en el foco de muchas críticas, por encima de otros colectivos profesionales. En ocasiones las críticas tienen un carácter despiadado. A partir de conversaciones con otras familias y agentes de la comunidad, considero que el lastre que arrastramos sobre el maltrato que hemos padecido en la escuela y también el maltrato que padecieron las generaciones anteriores aún tienen presencia en nuestra sociedad; sus efectos persisten y se transmiten a nivel intergeneracional (Herrera, 2003). Así, ¿hasta qué punto seguimos siendo víctimas del maltrato que padecieron bisabuelos, abuelos, padres y nosotros mismos en las escuelas del pasado? Por otro lado, aunque hoy en día se puede encontrar abundante literatura científica y de divulgación en España sobre publicaciones que versen sobre el maltrato y la violencia de alumnos entre iguales y sus repercusiones presentes y futuras, es menos frecuente encontrarlas sobre el maltrato ejercido de forma sistemática y organizada por parte de docentes en escuelas predemocráticas y postfranquistas y sobre su efecto en la actualidad, aun cuando en el segundo caso se trataba de una violencia estructural cuyas repercusiones han afectado a millones de personas en un tiempo cercano (Frago, 2014).

Somos una sociedad que hemos demostrado ser pendular en muchos aspectos y en diversos momentos de nuestra historia nos hemos movido entre extremos. En la actualidad muchos docentes se enfrentan a una nueva problemática que es la sobreprotección extrema de las familias hacia sus hijos y las dificultades para poder ejercer como figuras de autoridad (que no autoritarismo) (Ballesteros-Moscósio, 2017). ¿Puede

ser esta situación un efecto rebote de los maltratos padecidos hace tan solo una generación? En este movimiento con ausencia de grises, abogo por un futuro en que no se nos olvide el pasado para no repetir los errores cometidos.

5. Agradecimientos

Mi recuerdo para mis compañeros y compañeras del colegio Santísima Trinidad de Badalona, especialmente con los y las que nos hemos reencontrado y hemos podido comentar en alguna ocasión el efecto de nuestra educación en nuestro presente.

Agradecer su labor a mis grandes maestros y maestras: Esther Ruiz, Montserrat Bayot, Rosa Clar y todos los profesores del IES Enric Borràs de Badalona (B-10) de la promoción 1992-1997. También a Salva Periago, Àngel Lloberas y Xavier Carbonell.

A las maestras de mi hijo, especialmente a Marta Sara Suñé, Yolanda Calle y Ona Navarro, de l'Escola Vedruna de Malgrat de Mar, cuyo gran trabajo veo reflejado en el rostro de un niño de cinco años que se apresura a desayunar cada mañana para poder ir a hacer sus tareas a la escuela, alegre y risueño. Esa salud mental no tiene precio y los esfuerzos de esas docentes para motivar, innovar y hacer todo lo posible por la educación de nuestros hijos nunca estará suficientemente compensada ni agradecida. Creo que deberíamos tratar de aprender más del sufrimiento del pasado, abrir el candado que le pusimos a nuestro corazón cuando éramos niños y padecimos violencia; sentirnos más orgullosos por nuestros logros como sociedad por tratar de superar nuestros traumas y, por supuesto, felicitar más a las buenas docentes de nuestros hijos, especialmente al inicio de sus etapas escolares, pues ellas tienen en gran parte la llave de un futuro mejor.

6. Referencias

- A. V. ARTIGAS. (2021). *Història del barri d'Artigas*. https://web.archive.org/web/20110714043943/http://veinsdartigas.es/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=89&lang=ca
- BALLESTEROS-MOSCOSIO, M. Á. (2017). Padres y madres sobreprotectores: el reto de la escuela y los docentes. *Diálogo: Familia Colegio*, 328, 22-28.
- BOE. (1945). Ley del 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>
- BOE. (1967). Ley 193/1967, de 2 de febrero de Enseñanza Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/boe/dias/1967/02/13/pdfs/A01949-01963.pdf>
- BOE. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- BOE. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- BOLÍVAR, A.; GALLEGO, M. J.; LEÓN, M. J. y PÉREZ, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45), 1-52.

- COMASÒLIVAS I FONT, J.; LOZANO FONSECA, R. y RIBÉ I MONGE, G. (2019). Les riudes de 1962: els cadàvers trobats al mar. *Arraona: Revista d'Història*, 38, 110-37. <https://raco.cat/index.php/Arraona/article/view/377580>
- CORTADA ANDREU, E. (1999). De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 43-47.
- CURRAS, M. M. y PRIETO, J. M. (2010). *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987): crónica de una ilusión*. Wolters Kluwer.
- DÍAZ, J. M. H. y HUERTA, J. L. H. (2009). La represión franquista de los maestros freinetianos. *Aula*, 15, 201-227.
- ESLAVA, C. (2017). Entorno y educación: Un tejido invisible. Un viaje de la ciudad al aula. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6.1, 157-179. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.009>
- EUROPAPRESS. (2014). *El Gobierno catalán detecta 340 escuelas e institutos de «máxima complejidad» socioeconómica*. <https://www.europapress.es/sociedad/noticia-gobierno-catalan-detecta-340-escuelas-institutos-maxima-complejidad-socioeconomica-20140624113511.html>
- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J. R. (2003-2004). Implantación de la escuela mixta e incorporación de la mujer a la educación formalizada en Galicia: proceso histórico. *Historia de la Educación*, 22-23, 387-404.
- FEST. (2021). *Història del Centre | Col·legi Santíssima Trinitat*. <https://badalona.centrosfest.net/ca/historia-del-centro>
- FORT, J. T. y MONTERO PLAZA, I. (2020). Voces del franquismo. La oscuridad de la razón. *Análisis*, 52(96), 221-223.
- GENCAT. (2010). *Badalona. Sant Roc, Artigas i el Remei. Departament de Territori i Sostenibilitat*. Generalitat de Catalunya. <https://territori.gencat.cat/ca/detalls/Article/14-Badalona.-Sant-Roc-Artigas-i-el-Remei-00001>
- GONZÁLEZ PÉREZ, T. (2017). Formas maestros y maestras para la patria nacional-católica. Los estudios de magisterio en la España franquista (1936-1975). *History of Education & Children's Literature*, 12(2), 69-91.
- GRANADOS, P. G. (2009). A través de sus ojos. Etnografía visual en un centro educativo de la periferia urbana. *Periferia. Revista d'Investigació i Formació en Antropologia*, 9(2), 1-26.
- HERRERA, C. R. (2003). La transmisión intergeneracional, la clase del vínculo y los factores intrapersonales como predictores de la co-ocurrencia de comportamientos violentos y adictivos en jóvenes. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 51-69.
- INE. (2021). *Abandono educativo temprano de la población de 18 a 24 años por CCAA y periodo*. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/too/Icv/dim4/lo/&file=41401.px&L=0>
- LAFUENTE MARTÍNEZ, M. (2019). *Millora l'aprenentatge de l'alumnat mitjançant el treball per projectes?* Fundació Jaume Bofill
- LOPEZ, H. (2016). De la barraca al polígono. *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/barcelona/20160616/de-la-barraca-al-poligono-5209405>
- MILLER, A. (2005). *El cuerpo nunca miente*. Tusquets.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Gobierno de España.
- MINISTERIO DE FOMENTO. (1991). *Barrios vulnerables. Sant Roc-El Remei*. Secretaría de Estado de Vivienda y Actuaciones Urbanas. https://web.archive.org/web/20160304044829/http://barriosvulnerables.fomento.es/siu/infoWeb/barrios/fu/fu91_08015001.pdf
- ORTIZ DE SANTOS, R.; TORREGO, L. y SANTAMARÍA-CÁRDABA, N. (2018). La democracia en educación y los movimientos de renovación pedagógica: Evaluación de prácticas educativas democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>

- QUEZADA, M. T. P. (2012). La violencia, que nos toca a todos: una mirada desde la historia del maltrato en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20, 243-260.
- REDONDO CASTRO, C. (2013). La depuración franquista del profesorado de segunda enseñanza en Extremadura. En XVII *Coloquio Nacional de Historia de La Educación*. Cádiz, 9-11 de julio. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4518677>
- REQUENA HIDALGO, J. (2003). «La peor casa en el peor barrio». Barrios de inmigración y marginalidad en la periferia urbana de Barcelona. El caso de Badalona. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 7, 1-19.
- TATJER, M. y LARREA, C. (2011). *Barraques. La Barcelona informal del segle xx*. Museu d'Història de Barcelona.
- VELASCO, M. S. (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951). *História da Educação*, 23.
- VIÑAO FRAGO, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista*, 51, 19-35.
- WALKER, T. (2017). *Teach Like Finland: 33 Simple Strategies for Joyful Classrooms*. WW Norton & Company.