

Glossari de política educativa

Autor: Ferran Garcia Querol
Data de publicació: 20-07-2026

Iniciem, amb aquest article, tot un seguit d'aportacions, en l'àmbit del Pensament, de Ferran Garcia Querol (Tortosa, 1982), Doctor en filosofia per la Universitat de Barcelona, amb una tesi defensada l'any 2016 i qualificada amb excel·lent cum laude: Frontisses i llindars. Aplicacions de fenomenologia genètica per a una democràcia filosòfica i una filosofia democràtica.

Actualment, és professor de Filosofia a l'Institut Mediterrani de Campclar (Tarragona) i la seva reflexió sobre la situació actual de l'ensenyament a Catalunya, l'expressa en aquest text, organitzat en 15 conceptes, i també en el que en publicarem tot seguit, intitulat "La polititzación de l'educació". Podeu llegir la tesi a través del següent enllaç: http://hdl.handle.net/2445/102185 . El debat resta obert i la seua adreça electrònica com a docent és a la vostra disposició: fgarc39@xtec.cat

Índex

Introducció. 1/ Aula. 2/ Comunitat educativa. 3/ Democràcia. 4/ Educació universal. 5/ Èxit educatiu. 6/ Igualtat. 7/ Inclusió. 8/ Innovació. 9/ Límits. 10/ Llibertat. 11/ Pedagogia. 12/ Pensament crític. 13/ Relació educativa. 14/ Salut mental. 15/ Vaga. Conclusió.

Introducció

Si l'educació pública ha de formar per a la democràcia, per què les ideologies antidemocràtiques s'estenen amb tanta força entre l'alumnat?

Educar és acompanyar l'altre cap a un aprenentatge. Això es fa en el marc d'una relació educativa entre professorat i alumnat dins de l'escola. La qual forma part de la societat i incorpora les seves dinàmiques i contradiccions.

Per això ens preguntem què produeix el fet d'estar físicament i mentalment en aquesta institució, amb la seva organització i gestió de la vida d'alumnat i professorat. I explorem algunes contradiccions entre la ideologia dels decrets educatius i la que es desprèn de l'estructura dels centres escolars.

Ho farem en forma de glossari, a partir d'alguns conceptes clau del discurs educatiu, tal com apareixen en el currículum vigent (Decret 175/2022). El text es pot llegir seguit o seguint les connexions que suggereix entre conceptes.

1. Aula

Per molt que canviïn les lleis i els plans d'estudis, l'estructura general del sistema educatiu es pot descriure de la mateixa manera.

Els infants entren a l'educació obligatòria als 5-6 anys i en surten als 16 com a mínim. En aquest temps, estaran en aules, que són els espais del centre on es fan activitats educatives. La postura normativa del cos serà estar assegut en silenci encarats a la pissarra (excepte en alguna matèria). Cada hora, la màxima autoritat serà un professor diferent. Ell indicarà què fer, donarà permís o no per parlar, aixecar-se de la cadira, seure en grups, sortir o entrar.

La condició de l'educació és saber estar a l'aula. Això vol dir ser capaços de complir aquest entrenament corporal. Si els alumnes ho fan, tindran "bona actitud". Si no, tindran incidències lleus, greus o molt greus. I l'acumulació d'incidències comportarà càstigs progressius com l'expulsió de l'aula o del centre.

A més, hauran de superar una sèrie de proves, part de les quals consistirà a repetir el que es fa a l'aula o aplicar-ho en una situació d'aprenentatge. Si no les supera, l'alumne no obtindrà el títol que acredita els estudis obligatoris. Llavors, serà orientat a repetir de curs o a la inserció laboral. I si les supera, serà orientat a cursar batxillerat o cicles de formació professional.

Després de batxillerat, els uns s'orientaran a cicles superiors de formació professional i els altres a les Proves d'Accés a la Universitat. Tots tindran dret a triar qualsevol camí segons els seus interessos i motivacions, però la nota serà un criteri important a l'hora d'orientar per part del centre.

Pel que fa als professors, són estudiants que han completat els estadis superiors del sistema educatiu i tornen als inferiors com a docents. D'aquesta manera, el cercle es tanca. Dins del centre, el professorat està organitzat en departaments, segons la seva especialitat; i en equips docents, coordinadors i equip directiu, segons la jerarquia. Per sobre, hi ha el servei territorial, que depèn del Departament d'Educació del govern.

Tot plegat estableix una relació entre govern, professors i alumnes, que podem qualificar de política, perquè constitueix una comunitat amb relacions de poder. I, en aqueta, hi ha aspectes biopolítics, perquè el poder s'implementa inculcant hàbits corporals, rutines i formes d'estar (Foucault, 2023: 598-599). Cosa que genera una ideologia en docents i alumnes, ja que la forma de pensar reflecteix la forma d'estar i interactuar amb el món.

Així, podem distingir dues ideologies en el sistema educatiu. L'una està present en els currículums i podríem qualificar-la de progressista o il·lustrada en sentit ampli: té a veure amb democràcia, drets humans, diversitat sexual i de gènere, feminisme, esperit crític, racionalitat científica (Decret 175/2022, II).

L'altra és inconscient, conservadora, i apareix a mesura que incorporem les rutines i hàbits mentals, corporals i socials del treball escolar a l'aula, assimilats del món laboral. Els quals inculquen a docents i alumnes l'experiència viscuda que aquest sistema és tot el que hi ha, i que tenir èxit és encaixar-hi i progressar-hi, mentre que no aconseguir-ho seria fracassar.

Per tant, l'educació pública és un fenomen contradictori: aspira a transformar el sistema socioeconòmic; però també el serveix i en reprodueix els esquemes.

2. Comunitat educativa

És el conjunt de persones implicades en l'educació: professorat, alumnat, famílies i entorn social. Les quals han de col·laborar i coordinar-se en temes educatius (Decret 175/2022, article 2.h-i).

Però, a la pràctica, molts centres obvien les interrelacions amb el seu entorn, i redueixen la participació de les famílies a entrevistes amb tutors. Segons l'Enquesta de Participació Escolar 2023 (Consell Escolar de Catalunya), només un 21% de les famílies participa regularment en activitats del centre més enllà de les reunions obligatòries. I la resta de la societat (xarxes socials, mitjans de comunicació, economia) es desentén de qualsevol responsabilitat educativa.

Aquesta situació explica la degradació del sistema educatiu al llarg dels anys. L'escola és el petit reducte on s'intenta inculcar la cultura de l'esforç i els valors cívics. Mentrestant, la majoria de la societat fomenta la transgressió dels valors morals, el consumisme, l'individualisme insolidari i la lluita per l'interès privat en detriment del col·lectiu. La desproporció de forces és evident (vegeu Límits).

Pensem en rendistes, especuladors, youtubers que van a Andorra per a no pagar impostos; influencers que prediquen tàctiques piramidals; famosos que són "ninis" i viuen d'explicar la seva vida personal; reis corruptes i defraudadors; polítics que sempre han viscut del partit, inflen el seu currículum o han obtingut títols sense ser avaluats…

Gran part de la indústria de l'espectacle es basa en el somni d'enriquir-se sense esforç i en la idealització de la delinqüència: concursos televisius que paguen grans quantitats de diners per guanyar jocs estúpids; sèries i pel·lícules amb protagonistes astuts i canalles que se'n surten de tot amb enganys; videoclips d'homes emocionalment bloquejats envoltats de dones cosificades i sexualitzades…

Tot plegat són formes d'èxit social que no guarden relació amb l'esforç ni amb el mèrit. I transmeten la idea que fama i riquesa són requisits per a una vida feliç, i que no cal estudiar ni esforçar-se per aconseguir-les: només calen pocs escrúpols i saber utilitzar els trucs del sistema. Així, les trampes per superar sense mèrits treballs, exàmens, màsters i carreres universitàries senceres, són la transposició a l'àmbit escolar del que la societat ensenya amb el seu exemple. Amb la qual cosa hi ha una clara dissociació entre aprovar, esforçar-se i aprendre. La qual prové d'una profunda crisi en el si de la comunitat eductiva: la contraposició entre escola i família, per una banda, i entorn social per l'altra.

El resultat és la promoció social, política, econòmica i mediàtica dels individus més ambiciosos i menys escrupulosos. I això s'ha revelat letal per al conjunt de la societat, quan han aparegut els reptes col·lectius que requerien responsabilitat, solidaritat i visió de conjunt (canvi climàtic, crisi econòmica, pandèmia, deriva postdemocràtica, etc.).

L'alternativa és assumir que la comunitat educativa és tota la societat. Una cosa que sabien i aplicaven les societats tradicionals, des de l'antiga Grècia (Jaeger, 2018). La tasca de fer entendre això al col·lectiu és el que podríem anomenar educació de la política (vegeu Igualtat).

3. Democràcia

En el currículum, la democràcia hi és present com a concepte a estudiar i com a ideal a practicar, amb l'objectiu de formar ciutadans responsables que en el futur s'impliquin en accions transformadores de la societat (Decret 174/2022, article 3.2.j).

Així, cada classe de l'escola escull representants. No obstant això, es tracta d'una democràcia simbòlica i dirigida pels adults, on els temes amb capacitat de decisió real són pocs i superficials. Pel que fa als professors, des de fa dècades hi ha hagut una forta involució democràtica. L'Informe USTEC·STEs 2024 indica que el 57% dels claustres no ha votat cap decisió pedagògica en tot l'últim curs, i que la majoria de votacions són per corroborar opcions ja tancades.

Aquesta involució té conseqüències polítiques. La pràctica de la democràcia implica predisposicions que van més enllà del merament cognitiu: reflexió, escolta, assertivitat, respecte a la diferència, canviar de parer en base a arguments racionals, amor a la veritat per sobre de l'orgull propi... Però això només s'aprèn posant-ho en pràctica (Freire, 2008). En cas contrari, es perd i s'oblida.

Així és com la política educativa forma individus democràticament incompetents. Cosa que explica algunes paradoxes a

l'aula: el fet que educadors amb estil democràtic xoquin amb alumnes acostumats a un estil autoritari; els quals, quan xoquen amb professors autoritaris, reclamen un estil més democràtic. O el fet que un cert perfil d'alumnes rebutgi l'autoritat familiar i escolar però simpatitzi amb opcions polítiques autoritàries.

A més, en entrar al món laboral, la majoria d'aquests alumnes s'habituen a una organització autoritària del treball, on s'inculca la submissió i la manca d'esperit crític. I pel que fa a l'oci, hi ha hagut una enginyeria social durant dècades per convertir els ciutadans en consumidors (vegeu Comunitat educativa). El consumidor és aquell que posa els seus desitjos immediats per sobre de qualsevol altra consideració, i per tant tendeix al caràcter tirànic (Plató, República, IX).

Així es crea una massa crítica suficient per a una societat postdemocràtica de productors submisos i consumidors irresponsables (vegeu Límits). En aquest context, les idees transformadores són deslegitimades pels mitjans de comunicació majoritaris. Amb la qual cosa, l'única opció que queda és el que hi ha (d'aquí l'abstenció electoral). I qui rebutja el que hi ha, tendeix a opcions autoritàries, ja que són les que concorden amb els seus hàbits educatius, laborals i consumistes.

Per tant, l'escola segueix la tendència postdemocràtica de la societat. La qual manté els formalismes democràtics, com escollir representants. Però el que ells fan ja no ho decidim nosaltres, ni tampoc ells, sinó instàncies no sotmeses a escrutini.

4. Educació universal

El sistema educatiu públic és universal, tothom té no només el dret sinó l'obligació d'accedir-hi (Decret 174/2022, article 2.a). Això s'ha interpretat històricament com un guany per a les classes populars, ja que impedeix l'explotació infantil i proporciona la possibilitat de formar-se i progressar socialment.

Però hi ha un altre aspecte de la qüestió: l'educació acadèmica dissol el poble com a entitat col·lectiva i crea una massa d'individus que anomenem "consumidors" o "ciutadans", pròpia de les societats modernes alfabetitzades. Ara bé, què és el poble? Partim d'exemples concrets: la gent a les portes dels col·legis l'1 d'octubre, les assemblees de barri, les experiències d'autoorganització i solidaritat…

Segons aquests exemples, el poble no és una classe social. De fet, la "consciència de classe" és precisament la pretensió de dotar de vincle persones de nivell socioeconòmic semblant i convertir la classe treballadora en poble. La qual cosa indica que d'entrada no són el mateix.

No és la nació. La nació és la concepció del poble feta per les elits dirigents i intel·lectuals. Les quals intenten delimitar-lo amb una sèrie d'atributs (llengua, cultura, història, territori, tradicions, costums) i s'arroguen el dret de representar-lo. La nació pot incloure al diferent, sempre que hagi assimilat les característiques considerades "nacionals" (vegeu Inclusió). En canvi, el poble no admet ser representat o mediatitzat per una autoritat formal; i la diversitat d'origen nacional i cultural no obsta per a formar-ne part.

Tampoc és la majoria. Aquesta és un fenomen merament quantitatiu: un conjunt de molts individus separats, sense consciència col·lectiva, vincles ni solidaritat, que estadísticament coincideixen en una elecció puntual. Mentre que, siguin pocs o molts, ser poble és existir en una situació concreta, assumint-la col·lectivament, sense estar mediatitzats per una autoritat formal.

Però això només es produeix en moments excepcionals (vegeu Vaga). Quan aquesta situació s'institucionalitza, es constitueix un estat que s'assegura la seva conservació mitjançant una "constitució". Aleshores, el poble es dissol i el que queda és una massa de "ciutadans lliures", responsables davant la llei, que poden votar en unes eleccions. La resta del temps, serem simplement consumidors. Així és com la democràcia degenera en el seu contrari. Originalment, és l'autoorganització del poble; mentre que, en períodes d'estabilitat, passa a ser el govern de la minoria amb el consentiment de la majoria (vegeu Igualtat).

La producció de majories es pot explicar per múltiples tècniques socials: els mitjans de comunicació de masses, les dinàmiques laborals i econòmiques, i l'educació estatal. A l'escola i al treball, l'individu aprèn a autocontrolar-se i

obeir. La disciplina del cos i de la ment promou el sorgiment de la consciència individual, responsable i lliure; a la qual es pot aprovar o suspendre, premiar o castigar. Però al mateix temps, la llibertat autoconscient suposa la dissolució dels vincles ingenus, inconscients i solidaris amb els altres, que eren la base del fenomen "poble".

D'aquí podem extreure la següent regla: com més progrés en el sistema educatiu, menys vincles sociofamiliars, més individualització, i major conformitat amb la reglamentació estatal i administrativa (vegeu Llibertat).

5. Èxit educatiu

L'èxit educatiu té a veure amb "l'assoliment de les competències i la participació de tot l'alumnat" (Decret 175/2022, Article 19.1). Si no s'aconsegueix d'una manera, s'ha d'intentar d'una altra: amb adaptacions, plans individualitzats, diversificació curricular i el que sigui necessari. Per tant, el currículum no contempla la possibilitat de fracàs escolar. Si es produeix, és perquè el professorat no ha posat les mesures per evitar-ho.

Però l'ensenyament teòric tradicional consisteix en la transmissió de sabers que es puguin reproduir en algun discurs (oral o escrit), segons criteris d'avaluació preestablerts. La "competència" pressuposa aquest saber previ i implica el seu ús en una "situació d'aprenentatge". Cosa que predetermina el tipus d'alumnes que progressaran en el sistema educatiu: aquells que, per hàbits familiars i socials, tenen la disciplina corporal necessària per al treball acadèmic (vegeu Inclusió).

Per tant, tot sistema educatiu, sigui tradicional o competencial, generarà necessàriament un percentatge de fracàs escolar. Però el currículum ho nega i diu que també ells han de poder participar i ser inclosos. Així és com l'èxit educatiu passa a significar el fet d'adaptar-se tant a totes les casuístiques que tothom pugui aprovar, malgrat no assolir les competències inicialment previstes.

Aquí ens trobem amb una altra regla: l'èxit escolar universal implica una baixada del nivell acadèmic, com demostra la tendència dels últims anys (Fundació Bofill, 2024b: p. 2). I viceversa, l'augment del nivell comporta una selecció i especialització dels estudiants (Nietzsche, 2024).

Aquesta regla ja l'apliquen molts centres de batxillerat, que pressionen els alumnes de nivell baix perquè vagin a cicles. I si acaben batxillerat, els pressionen perquè no es presentin a les Proves d'Accés a la Universitat, per por que empitjorin les estadístiques del centre. Una por que es disfressa de paternalisme que pensa en el millor per a ells, malgrat anar contra la seva voluntat i el seu dret a intentar-ho.

6. Igualtat

Tota societat es comporta com un individu: hi ha una minoria política i intel·lectual que fa d'intel·lecte i una majoria que fa de cos. Uns s'ocupen de les idees i els altres de les coses; els primers manen sobre el cos dels segons i els segons obeeixen les ments dels primers (Plató, República, IV).

Aquesta divisió comença en el sistema educatiu: on uns s'especialitzen en funcions intel·lectuals i organitzatives, a través d'estudis universitaris; i els altres en habilitats pràctiques, a través de programes d'inserció laboral i formació professional. Així és com tots perdem la completesa humana originària i ens reduïm a fragments: ments sense cos i cossos sense ment (Schiller, 2018). Cosa que ens escindeix entre el que sentim, el que pensem i el que fem.

Socialment, això es correspon amb la diferència entre poble i estat. Quan actuem de forma col·lectiva i espontània, som poble. Quan actuem de forma individual i reflexiva, som ciutadans d'un estat (vegeu Educació universal). Doncs bé: al llarg de la modernitat s'han intentat formes de resoldre aquesta contradicció.

A finals del segle XVIII, es va proposar l'educació estètica (Schiller, 2018). Ja que l'experiència de la bellesa és una unió de sentiment i raó, de plaer davant la representació d'un ideal. Però això només té lloc com a espectacle davant la mirada, mentre un llegeix o veu la funció, no en la vida real.

A principis del segle XX, el feixisme va intentar l'estetització de la política (Benjamin, 2018: epíleg). On un líder carismàtic pretenia representar la unitat entre poble i estat. Però això també és un espectacle davant la mirada en mítings, desfilades militars i altres formes de propaganda. Mentre que en la vida quotidiana cadascú torna a

experimentar les mateixes contradiccions.

De forma anàloga, en l'àmbit educatiu podríem parlar d'una estetització de l'educació: la ideologia pedagògica basada en la innovació constant, noves tecnologies, dependència del sistema econòmic i espectacularització de l'aprenentatge: pantalles, xarxes socials, concursos, marketing… Combinat amb estructures autoritàries dins del centre (vegeu Innovació) i amb un esperit competitiu neoliberal en el conjunt del sistema (vegeu Salut mental).

L'alternativa d'algunes avantguardes del segle XX va ser la politització de l'art: on l'important no era el contingut sinó la forma. No es tractava d'incloure missatges ideològics i propagandístics, sinó que l'acte de produir o de rebre una obra havia de constituir una petita nova societat emancipada (Benjamin, 2018b).

Així, extrapolant-ho a l'àmbit educatiu, arribem al que podríem anomenar politització de l'educació. La qual no consisteix a introduir continguts ideològics a l'aula, sinó a assajar relacions emancipadores entre professors i alumnes. De tal manera que l'acte educatiu fundi una petita nova societat (vegeu Vaga).

Potser per aquesta via arribarem a l'educació de la política, que consisteix a adoptar l'ideal educatiu com a guia i model en tots els camps de la societat. I crear relacions emancipadores en el treball, economia, política, sanitat, oci, espiritualitat, etc. (vegeu Comunitat educativa).

7. Inclusió

El currículum promou la igualtat d'oportunitats i la inclusió (Decret 175/2022, articles 2.b i 19). Però al mateix temps, la política educativa és un sistema implacable de selecció i exclusió. I el resultat de tot aquest procés selectiu no és la inclusió de la diferència sinó la seva assimilació.

El concepte d'inclusió implica que en el món modern encara és possible alguna mena d'acollida, pertinença o identificació amb aquest. Així, per una banda hi hauria una majoria de persones suposadament incloses en la societat, i per l'altra, excepcions a les quals caldria incloure amb mesures de suport, reforç i compensació: nouvinguts, persones amb trastorns mentals, amb altres capacitats, etc.

Però el capitalisme remodela les ciutats, gentrifica els barris, destrueix els paisatges de la memòria familiar, desnona la gent de casa seva, inunda les ciutats de turistes, proporciona treballs precaris que obliguen a canviar de sector i de lloc de residència, desestructura les famílies tradicionals i les reformula amb nous models familiars, ens incrusta desitjos i aspiracions impossibles que ens fan estar sempre insatisfets... Tot plegat ens ha fet estranys tant a dins com a fora de casa.

En això ens assemblem als migrants: l'immigrant s'ha mogut i ha arribat a un lloc diferent del de la seva memòria. Mentre que, per als qui s'han quedat al mateix lloc, són les coses al seu voltant les que han canviat, i un dia també es desperten en un lloc diferent del de la seva memòria. Ambdós estan en un món que no entenen i que no els entén, al qual els costa adaptar-se, com l'autista o el discapacitat.

Per tant, el món actual es basa en el desarrelament constant, en la destrucció de tot el que permetia una identitat estable, en què tots hi som nouvinguts, exiliats, discapacitats, i tots necessitaríem algun tipus de suport i d'inclusió.

Per altra banda, el discurs sobre la inclusió no compta amb els recursos necessaris ni té en compte la complexitat real de les aules. En molts instituts el professor està sol en una classe massificada amb alumnes que, uns no saben la llengua, altres tenen ansietats, trastorns alimentaris, transtorns d'aprenentatge, actituds conductuals, altes capacitats, baixes capacitats, discapacitats…

En conseqüència, molts docents es limiten a fer el que poden, sabent que mai serà prou. Cosa que pot provocar la reacció contrària: desistir de la inclusió, donades les dificultats estructurals per a fer-la efectiva, i prioritzar el que un sí que pot: aplicar disciplina i impartir un temari en abstracte. Per això, aquest sistema d'inclusió sense recursos acaba generant mecanismes d'exclusió.

En efecte, el sistema educatiu detecta i exclou els individus que no pot assimilar ni adaptar a la seva gestió dels cossos, temps i espais: el conductual, l'absentista, el desmotivat, el gandul, l'obscur, l'indiferent, el rebotat, el rebel... Qui no és capaç d'introjectar la disciplina corporal i mental necessària acaba expulsat. Qui no aconsegueix els resultats mínims a final de curs repeteix o se l'orienta al món laboral.

Podem expressar aquesta paradoxa dient que la societat capitalista inclou la diversitat a costa d'excloure l'alteritat (Han, 2017). Pots ser divers superficialment, sempre que siguis homogeni en el fons. Pots ser trans, nouvingut, tenir algun trastorn mental, sempre que siguis dòcil al sistema. Però si representes una alteritat radical, si no t'adaptes, seràs exclòs.

Així, l'alumne "divers" pot progressar en el sistema educatiu i aprendre els continguts del currículum, amb la seva narrativa sobre la història, assimilant el projecte nacional d'aquest estat que tradicionalment l'ha exclòs. Parlem de col·lectius gitanos, migrants, diversitats culturals, físiques, psicològiques, sexuals o de gènere, de minories religioses o lingüístiques, etc.

Cosa que culmina el projecte uniformitzador de l'estat-nació, de manera molt més eficient que l'antiga repressió discriminadora. Al principi del procés educatiu, cadascú partia de la seva diferència, però al final tots acaben sent productors-consumidors disciplinats i precaris (vegeu Democràcia).

8. Innovació

La política educativa aposta per la innovació tecnològica i metodològica. Però, contra el que podria semblar, el frenesí innovador serveix a una pulsió tan conservadora com la pedagogia tradicional (vegeu Pedagogia).

Els valors conservadors cuiden el que hi ha, transmeten un marc de referència sense el qual només hi hauria confusió, ens connecten amb l'origen històric i mantenen els guanys conquerits precisament per les forces progressistes d'altres èpoques. Mentre que els valors progressistes revisen allò que els valors conservadors han preservat, ho renoven i obren horitzons de futur.

Però una societat completament conservadora es torna rígida, es tanca i col·lapsa. Mentre que la voluntat indiscriminada de fer tabula rasa amb tot el vell desemboca en tics autodestructius i també col·lapsa. Doncs bé, el característic de la societat actual és la confluència paradoxal de les dues tendències extremes.

La cultura digital no admet estabilitat, constantment s'autotransforma amb noves tecnologies, modes, formes d'entreteniment i de consum (vegeu Límits); cosa que li dona un caràcter líquid, banal i eteri. Però sota aquest canvi permanent, hi ha una estructura jeràrquica tradicional que es reprodueix en tots els subsistemes de la societat: família (pare, mare, fills), escola (direcció, docents, alumnes), treball (director, encarregat, empleat). D'aquí la peculiar sensació de clausura i manca d'horitzons, malgrat el moviment constant, pròpia del temps actual.

Així, el canvi constant en la superfície i la rigidesa de l'estructura es compensen mútuament. Cosa que explica la paradoxa de ser ultraliberal en economia però conservador en moral o política (vegeu Democràcia). Aquesta contradicció es reflecteix a les aules, on els continus canvis de lleis, currículums, tecnologies i metodologies, no afecten l'estructura jeràrquica tradicional dels centres (vegeu Aula).

9. Límits

Per tal que hi hagi llibertat, primer calen límits: una força externa que limiti l'espontaneïtat instintiva i la dirigeixi cap a dins, i que fundi l'autonomia respecte dels instints, l'espai íntim que anomenem consciència.

Tradicionalment, això tenia lloc en l'espai privat: l'educació familiar preparava els fills per acceptar l'autoritat del mestre a l'escola, del cap a la feina i del policia al carrer (Reich, 2020: 125). Però aquesta llibertat íntima respecte dels instints és el que ens permet tant obeir com qüestionar l'autoritat. Ja que, també quan desobeïm, resistim l'instint de por i actuem conforme a principis conscients (Adorno, 2006: §97).

Per tant, la llibertat requereix la distinció entre espai públic, fora de casa; espai privat, dins de casa; i espai íntim, que té a veure amb el propi cos i consciència. No obstant això, el capitalisme ha reduït l'espai públic a camp de competició d'interessos privats, sense altre interès comú ni general (Arendt, 2023: II, § 9). I a través dels telèfons mòbils intel·ligents, també ha dissolt l'espai íntim (Han, 2015b: 61).

Per exemple, un martell o una sabata, quan les usem, són a la mà com a útils, i quan no, són davant nostre com a objectes (Heidegger, 2025: § 15). En canvi, el mòbil no és un objecte davant meu: sempre va amb mi, en la intimitat del cos. No és que pugui ser o no a la mà: és una extensió de la mà. I realment no l'utilitzo només quan jo vull, sinó que sempre estic connectat a les seves aplicacions i a disposició dels seus reclams. Fins i tot quan l'apago, només apago els reclams, no pas el seu dispositiu de xarxes i aplicacions, del qual segueixo formant part. Per tant, un mòbil no és un objecte ni un útil com un altre: és un dispositiu que organitza el meu món, la meva forma de ser-hi i la meva relació amb els altres.

Són allí, al mateix nivell, fotos i converses íntimes, contactes familiars, relacions privades, gestions administratives o laborals… La informació íntima sobre les recerques d'internet està disponible a les empreses privades i a la policia, si fos el cas. I al mateix temps que l'economia s'incrusta en la intimitat, aquesta es puja a l'espai públic de les xarxes socials. Les quals ja no són el conjunt de relacions que tenim fora de casa, sinó les que tenim incorporades a la intimitat a través del mòbil.

És cert que la cultura digital té potencialitats emancipadores: permet connectar-se amb gent amb inquietuds semblants, empoderar minories i generar corrents de resistència i opinió. Però, alhora, té efectes alienadors: un es lliura passivament a la navegació, va d'un contingut a l'altre seguint estímuls inconscients perfectament estudiats per la indústria digital. Això provoca dispersió de l'atenció, dificultats per concentrar-se i per dominar els propis impulsos (James, 2021).

Això, sumat a la desestructuració familiar, pròpia de les societats líquides i precàries, produeix manca de límits. A les carències afectives i de vincles, sumem-hi els milers de missatges consumistes diaris, i alhora les limitacions econòmiques. La forma de donar sortida a aquesta frustració és la violència. La pornografia i els videojocs en línia poden complir una funció de descàrrega. No obstant això, l'agressivitat amb què juguen molts adolescents denota que no sempre tenen clara la línia entre realitat i ficció. I la manca d'empatia que demostren en el joc es trasllada a la seva percepció social: humor negre, cinisme, bullying, masclisme, feixisme, homofòbia…

D'aquesta manera, l'individu perd la llibertat interna de resistir els seus instints contradictoris: el desig i la por, respectivament exacerbats per l'economia consumista i la política reaccionària. Les quals furguen com voltors en la debilitada intimitat adolescent, a través de xarxes socials i dispositius connectats a internet.

El resultat és una forma d'estar en el món desconnectada de si mateixa: banal, dispersa, narcissista, hiperactiva, hipersexualitzada, amb gran habilitat de paraula i manipulació, però totalment incoherent, i amb brots agressius quan se li intenten posar límits. És la típica barreja de conformisme i transgressió, infantilisme i perversió, apatia i agressivitat, d'una part de l'adolescència actual.

Per això, els policies espanyols, que reprimien la reacció a la sentència del Procés, deien que "mai abans s'havien enfrontat a una violència d'aquesta naturalesa per com buscaven el cara a cara" (La Vanguardia, 27/10/19). Estaven constatant el mateix que molts professors a l'aula i molts pares a casa.

I ningú acusarà la policia de prioritzar la felicitat i el benestar dels ciutadans per no frustrar-los. Per tant, retreure això a la pedagogia moderna és no adonar-se del complex canvi sistèmic que vivim. La pèrdua d'autoritat afecta totes les formes tradicionals: família, escola, policia, estat. És la manera com els individus s'adapten a una societat violenta, sense límits, contradictòria: tornant-se igual que ella.

10. Llibertat

Els currículums educatius es basen en la creença que l'educació i la cultura proporcionen llibertat política: horitzons de sentit més amplis i la possibilitat de prendre decisions a partir d'aquests. Però alguns estudis indiquen que les persones amb formació universitària tendeixen a deixar-se reglamentar i administrar passivament (Rogers, 2011: 171). Com s'explica aquesta paradoxa?

Fins al segle XVII, a l'escola s'hi ensenyava religió i llengua grega i llatina; després llengua vernacla; després, matemàtiques; després, història, ciències… Per tant, les escoles són espais de transmissió del llegat cultural, a través de manuals. I l'activitat fonamental que s'hi fa, de la qual depenen les altres, és llegir i escriure.

Quan aprenem aquest hàbits, canvia la manera d'estar. Un aprèn a dominar les sensacions, els instints, els impulsos, aprèn a quedar-se quiet mirant al mateix lloc: el text. Llavors la ment que llegeix s'endinsa en un altre món: un "món de

les idees” diferent del món sensible que habita el cos quiet. Però per accedir-hi, la condició és precisament aquietar el cos. I cal molta vigilància, amenaça i càstig, per deixar de dirigir l’energia cap a l’exterior i concentrar-se (vegeu Límits).

La mateixa paraula concentrar-se designa el fet de convertir-se en centre: deixar de bolcar-se cap a fora i replegar-se sobre si mateix. Això crea un espai íntim, des d’on podem avaluar el que hi ha, imaginar altres possibilitats, concebre com haurien de ser les coses per encaixar amb les nostres idees. Per tant, la capacitat de concentració és condició necessària per a la capacitat reflexiva, la qual és condició de l’acció lliure individual.

En canvi, l’acció col·lectiva requereix interactuar amb la realitat externa i no només amb la realitat interna del pensament. Cal sentir de nou la connexió amb el context, tornar a formar part d’una situació, recuperar el teixit amb els altres, amb la vida, reactivar els hàbits que vam desconnectar per aprendre a llegir i pensar. Però això ja no ho ensenya el sistema educatiu (vegeu Educació universal).

Així, els estudis acadèmics superiors formen individus cultivats però passius i conformistes. Persones cultes que saben acatar ordres, deliberar en solitari com aplicar-les, i emetre noves ordres als nivells inferiors, dins de la cadena jeràrquica d’una administració. Però no sempre saben dialogar ni actuar de forma democràtica i col·lectiva. Per fer-ho haurien de reactivar alguns hàbits prereflexius que van desconnectar per aprendre a reflexionar (vegeu Pensament crític i Vaga).

11. Pedagogia

Ens imaginem un cirurgià que desconfia de la ciència anatòmica? O un enginyer que desconfia de la física? Doncs molts docents consideren la pedagogia una teoria idealista que desconeix la realitat de l'aula. Per això recorren al costum i no a la pedagogia per a solucionar problemes pedagògics. Això té causes estructurals.

La del docent és una feina profundament solitària envoltada de gent. Cadascú és responsable únic de la seva matèria i de la seva aula. I si dos professors volen coordinar-se per preparar temaris, projectes, codocències o sortides, hauran de buscar estones fora de l’horari, perquè a dins sempre fan alguna altra cosa: classes, guàrdies o altres reunions. Si a això li sumem les responsabilitats familiars, queda poc temps i forces per a llegir, ja no llibres pedagògics sinó llibres en general.

Segons l’Educobaròmetre 2024, el 68% del professorat afirma que la distribució física i temporal actual de les aules i els horaris dificulta metodologies actives i innovadores. I el 64% dels professors declara que no disposa de temps per llegir o actualitzar-se en matèria pedagògica.

Per això, els coneixements de molts docents sobre pedagogia es redueixen als típics debats mediàtics entre dos models suposadament rivals.

D’una banda, el model competencial es basa en situacions d’aprenentatge que poden desbordar els límits de l’aula i hora de la matèria (Decret 175/2022, Annex 5). Però sobre un horari pensat per a matèries especialitzades, amb un mínim d’hores anuals per a cadascuna (Decret 175/2022, Annex 7), sense espais de preparació ni coordinació. Cosa que empeny al treball tradicional, malgrat el que digui la llei.

D’altra banda, el model tradicional voldria fer llargues exposicions magistrals, silenci a l’aula, alts nivells de concentració i memorització. Com si l’estructura perceptiva dels alumnes no hagués canviat per la tecnologia digital; la qual provoca dispersió de l’atenció, impulsivitat i embotiment (vegeu Límits). Així, el currículum està basat en un model, però l’estructura d’espais i temps de molts centres educatius està basat en l’altre. Per això no es poden aplicar bé cap dels dos.

En realitat, les dues pedagogies són compatibles: la tradicional se centrava a saber i la competencial a fer. Però, per a fer, primer has de saber, i el sentit de saber és aplicar aquest coneixement, fer-ne alguna cosa. Cap partidari seriós d’un dels dos models pot negar aquesta evidència, que reconeix part de veritat a la concepció rival.

A més, la funció social d’ambdós models és similar en el fons: l’aprenentatge tradicional formava treballadors especialitzats, disciplinats i responsables; mentre que el competencial forma treballadors versàtils, col·laboratius i autònoms. Els dos tenen com a objectiu servir el sistema econòmic i proporcionar-li el tipus de treballadors que demanda: un en l’economia fordista i l’altre en la postfordista.

12. Pensament crític

Un dels objectius del currículum és desenvolupar el pensament crític de l'alumne i formar individus autònoms, responsables i conscients, que es puguin enfrontar a les "qüestions i problemes reals de la vida quotidiana", de manera crítica i transformadora (Decret 175/2022, Annex 1). Però la política educativa produeix docents i alumnes conformistes i adaptats que renuncien a pensar.

D'entrada, el professor és l'última peça de l'engranatge del sistema educatiu. Ell és l'encarregat d'aplicar, cos a cos amb els alumnes, el que ja han planificat i concretat els nivells superiors del sistema: el currículum de la seva matèria, el procediment d'avaluació, la normativa del centre, etc. I per al que no està regulat ni estipulat, trobarà la resposta en el costum. Paradoxalment, la pedagogia sol ser l'últim recurs per decidir què fer en molts centres educatius (vegeu Pedagogia).

Per això, en comptes de pensar, el docent tendeix a preocupar-se, queixar-se, criticar, i altres activitats mentals que expressen tensió i malestar, però que no comporten una reflexió teòrico-pràctica real, ni obren vies d'acció diferents.

Podria utilitzar les reunions com a espais de reflexió conjunta, però hi ha qui considera que cal fer les mínimes reunions possibles, que han de ser ràpides i no enredar-se en qüestions estèrils de les quals no traurem l'entrellat per més que en parlem. Així, les reunions s'acaben convertint en tràmits protocol·laris de transmissió passiva d'informació, on els intents de reflexionar sobre algun punt generaran incomoditat i seran considerats allargaments inoportuns.

Aquests professionals que no estan acostumats a pensar, perquè l'estructura no els ho permet, són els que han d'ensenyar a pensar als alumnes. Però atès que ni els uns ni els altres tenen gaire marge de decisió, la paraula "pensar" acaba significant una mena d'especulació purament teòrica deslligada de la praxi.

I, pel que fa a la praxi, "pensar" acaba significant el fet de ser "raonable", "fer-se càrrec de la situació" i fer el que convé per a l'estabilitat de la institució. És a dir: raonaments instrumentals per aplicar a la realitat concreta les directrius generals elaborades per altres. El pensament no pot anar més enllà de les possibilitats que la institució accepta, perquè s'entén que la institució és l'única possibilitat. Assumir això és ser "intel·ligent", "madur", "realista" i "assenyat".

Per exemple, quan els alumnes es queixen (justificadament o no) pel que creuen que és un excés de rigor, una resposta típica és que els estem preparant per la vida real, i per això han d'aprendre a no queixar-se i esforçar-se més. Així, quan l'alumne ingressi en l'única "vida real" possible, estarà preparat i entrenat per a suportar-la i, doncs, renunciarà a transformar-la, gràcies al sistema educatiu.

13. Relació educativa

Les relacions educatives sempre es produeixen entre persones, i per això és natural que hi hagi vincles personals entre professor i alumne, amb elements emocionals i afectius inconscients, contradictoris i en constant evolució.

Però els alumnes estan sempre ocupats fent classe. I, si un professor i un alumne necessiten parlar fora de classe, ho han de fer al pati (l'únic temps lliure dels dos), fora d'horari o en una altra hora de classe, amb els problemes que això comporta: molèsties al professor afectat; pèrdua de classe de l'alumne, que ha de recuperar demanant apunts; etc. Ambdós topen amb la rígida estructura escolar, on sembla que tot estigui organitzat perquè els professors no puguin parlar entre ells ni amb els alumnes (vegeu Pedagogia).

Això promou una relació impersonal entre professor i alumne, perquè és la que permet l'estructura dels temps i espais. I d'aquí surt la idea que el docent s'ha de cenyir a ensenyar, no pas a educar. El concepte d'educació implica acompanyar l'alumne en el seu procés d'aprenentatge, i hom considera que aquest acompanyament li pertoca a la família, al psicopedagog o al professor de reforç. I, si no es donen les condicions per a ensenyar, a causa de l'absència d'interès, capacitat o hàbits corporals, s'exclourà l'alumne de l'aula, se'l derivarà a especialistes o se'l castigarà (vegeu Inclusió).

Però la realitat és que un professor ha de fer moltes coses a més d'ensenyar: guia i acompanya en el creixement maduratiu, fa de terapeuta que escolta i dona suport emocional, de jutge que castiga, de moralista que aconsella, anima o censura, de mestre de cerimònies que organitza els cossos en els espais durant tot el temps (decideix amb qui seu,

quan es pot aixecar, quan menja, quan va al lavabo, quan pot parlar, què pot dir i què no, què pot tenir sobre la taula)… Té un poder gairebé absolut en tots els aspectes de l'existència de l'alumne dins del centre (Illich, 2024).

Tot plegat obstaculitza l'autonomia dels alumnes i la seva capacitat per autoregular-se, fent que de vegades es comportin com una massa caòtica que ha de ser dominada per la força i la por. Per això, quan entra un professor nou, alguns alumnes veuen un buit de poder i es comporten com presoners que posen a prova el nou vigilant: a veure quin és el seu límit, si és fàcil d'enganyar o si sap les normes.

No obstant això, el concepte de càstig no apareix en els currículums. Aquesta absència és del tot significativa i revela el punt cec sobre el qual descansa la política educativa: els seus ideals progressistes i benintencionats pressuposen una estructura fèrria de vigilància, disciplina i càstigs.

La política educativa pretén crear un espai lliure de violències (Decret 175/2022, Article 3.2.i). I malgrat que la violència física cap a alumnes està prohibida i castigada, tot l'entramat de poder del sistema educatiu es basa en altres tipus de violència: ambiental (esbroncades, crits), social (vegeu Inclusió) i institucional (expedients, expulsions, suspensos per motius no acadèmics, silencis administratius, arbitrarietat en la no homologació d'expedients d'alumnes nouvinguts, etc.).

Ara bé, educar i castigar són tipus d'actes diferents: l'acte de poder inherent al càstig simplement barra per la força una actitud. El càstig ensenya què no fer, no pas què fer. Això últim ho ensenya l'acte educatiu com a tal. I així com el codi penal no ha de substituir sinó protegir les altres relacions en l'interior de la societat, les sancions escolars tampoc han de substituir la relació educativa sinó protegir-la.

Perquè hi hagi relació educativa, l'educand ha de reconèixer autoritat a l'educador. Però l'autoritarisme no demostra autoritat sinó absència d'aquesta. L'autoritat és la capacitat de ser obeït sense esforç, coacció ni violència (Kojève, 2020). Cosa que implica el respecte i la confiança de l'alumne, de manera que es deixi guiar per tal de participar activament en el seu aprenentatge.

Per altra banda, la transgressió de tots els límits a la qual empeny l'entorn social, econòmic i mediàtic destrueix la convivència, i obliga els educadors a adoptar actituds autoritàries per tal de restablir els límits i la disciplina que possibilitin la convivència, l'educació i l'aprenentatge. La relació educativa, doncs, està plena de contradiccions, perquè la societat en la qual s'inscriu l'escola està plena de contradiccions.

14. Salut mental

El currículum posa especial èmfasi en el benestar i la salut mental i emocional dels alumnes (Decret 175/2022, II.e i Article 3.2.i). Però no diu res de la del professorat, tot i ser un dels principals problemes del col·lectiu docent. Així i tot, la política educativa no només no posa prou recursos per tal d'atendre-la, sinó que crea les condicions per a empitjorar-la.

Abans d'entrar a l'escola, la salut mental de molts alumnes ja està tocada per les seves condicions socials i familiars. Un cop dins, encara es pot perjudicar més a causa de les dinàmiques de violència que els alumnes desenvolupen entre ells (bullying, masclisme, discriminació, etc.).

Però el sistema educatiu en si també és font de malestar psicològic. Pensem en els alumnes considerats "perfectes". El seu esforç genera en molts d'ells una pressió i una autoexigència desaforades, que desemboca en crisis d'ansietat i pensaments irracionals obsessius, quan puntualment no arriben a l'excel·lència.

I no obstant això, la seva obcecació surt d'una clara comprensió de la lògica del sistema: la nota mitjana determinarà les possibilitats d'entrar en els estudis que volen. I si la nota d'accés a la Universitat és propera al màxim, això obliga a fer-ho tot pràcticament perfecte.

D'aquesta manera, el sistema educatiu replica la tendència del capitalisme més extrem: posa els alumnes al servei d'un projecte de vida individual socialment imposat i els indueix a autoexplotar-se fins a l'extenuació. Aparentment, és un acte de llibertat, ambició i autosuperació. Però sorgeix d'un sistema implacable de competitivitat i selecció. Per tant, no té res de lliure: és un mecanisme d'adaptació al medi i lluita per la supervivència (Han, 2015).

A més, la política educativa ha descuidat la salut psicològica del docent (estrés, síndrome del cremat, ansietat, depressió, frustració, falta d'autoconfiança). També ha obviat les dinàmiques de violència dins del claustre

(autoritarisme d'equips directius; abús de poder; bullying a profes; comentaris tòxics sobre companys; solitud davant dels problemes de la classe; excés de càrrega lectiva; privilegis entre veterans i nous; o entre funcionaris i interins/substituts; etc.). Així com les altres violències sobre el professor, verbal i física, d'alumnes o famílies. Des del Procés, hi hem d'afegir la violència mediàtica i política. I arran de la sentència que imposa un percentatge de castellà a les classes, també la violència judicial.

De fet, l'Informe USTEC·STEs 2024 sobre violències en centres recull que el 37% del professorat ha patit assetjament o agressions verbals per part d'alumnes o famílies en l'últim curs. Les dades de l'Educobaròmetre 2024 i l'Informe USTEC·STEs 2024 coincideixen a assenyalar que el 45% del professorat valora la seva salut mental com a dolenta o molt dolenta, mentre que un 39% presenta símptomes d'ansietat o depressió.

15. Vaga

Amb l'educació obligatòria universal, l'estat proporciona "temps lliure obligatori" a infants i adolescents, perquè no hagin de treballar i puguin formar-se. Precisament això és el que significa la paraula "escola", que ve del grec skholé: oci, temps lliure. Per tant, si un estudiant o un professor fan vaga, no pressionen ningú perquè no produeixen res. L'estat no només no hi perd res, sinó que ho recupera, ja que reté la part proporcional del sou del docent. I la incidència sobre el sistema és nul·la, ja que la feina que no es fa un dia es recupera al llarg del curs.

A més, la repercussió mediàtica de les vagues docents sol ser contraproduent, a causa de l'exposició esbiaixada dels motius per part dels mitjans de comunicació. En això, hi tenen part de responsabilitat els sindicats, amb la seva defensa corporativista del professorat, amb un llenguatge tècnic incomprensible per a la resta de la societat. La qual no entén en què l'afecten els problemes de l'escola.

Per altra banda, aquest model desempodera el col·lectiu docent. Ja que dona la capacitat de pensar, decidir i comunicar als sindicats; i la capacitat d'acció, a la instància contra la qual protesta: l'estat. Per tant, sense renegar d'aquesta eina, cal contemplar també altres models de lluita.

Les jornades de reflexió consisteixen a dedicar la jornada laboral a debatre els problemes concrets amb la comunitat educativa (professors, personal administratiu, famílies, alumnes, entorn) i extreure acords per a accions concretes. Aprofitar la interrupció de la vaga i la seva excepcionalitat per fundar una nova normalitat.

Això desfà la separació entre els membres de la comunitat, crea una solidaritat entre ells i una unió envers objectius compartits. D'aquesta manera el poble reapareix (vegeu Educació universal). Ja no ens mostrem escindits en ments i cossos, ordenant o obeint, sota la mediació de l'estat o de l'autoritat de torn. Sinó que som homes i dones complets que pensen, dialoguen, actuen, s'autoregulen i col·laboren des de la seva plenitud (vegeu Igualtat).

Conclusions

No cal esperar a fer una vaga per a crear espais de reflexió i acció entre tota la comunitat educativa. De fet, no podem negar que, malgrat el quadre que hem presentat, hi ha experiències educatives i transformadores d'èxit. I hi ha docents, alumnes i famílies que aconsegueixen no caure en les dinàmiques descrites. Però aquestes experiències no són sistèmiques. Per què?

Nosaltres plantegem que té a veure amb l'estructura del sistema educatiu: que, per una banda, actua com si fos independent de la societat, i, per l'altra, està penetrat fins al moll de l'os per les seves contradiccions. Les quals destrueixen les condicions familiars i socials que possibilitaven una educació pública.

L'alternativa passa, com hem suggerit, per una politització de l'educació i una educació de la política. És a dir, per crear relacions conscients i emancipadores dins del centre educatiu i per conscienciar a la resta de la societat perquè assumeixi la seva responsabilitat educativa, a la qual s'ha de sotmetre l'interès econòmic privat.

Ferran Garcia Querol

Bibliografia

Adorno, Theodor W. (2024). Minima moralia, Arcàdia.

Arendt, Hannah. (2023). La condició humana, Edicions 62.

Benjamin, Walter. (2018). Sobre la obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica, dins de Iluminaciones. Taurus.

— (2018b). El autor como productor, dins de Iluminaciones. Taurus.

Consell Escolar de Catalunya. (2023). Enquesta de Participació Escolar.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. (2022). Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. DOGC, núm. 8762, de 29 de setembre de 2022.

Foucault, Michel. (2023). Entrevista sobre la prisión: el libro y su método, dins de Obras esenciales. Paidós.

Freire, Paulo. (2008). L'educació com a pràctica per a la llibertat. Edicions del Crec i Denes editorial.

Fundació Bofill. (2023). A fons: Segregació escolar a Catalunya.

— (2024). Educobaròmetre. Informe anual sobre l'educació a Catalunya.

— (2024b). L'anuari 2024. L'estat de l'educació a Catalunya. Conclusions. Versió online

Garcia Querol, Ferran. (2016). Frontisses i llindars. Aplicacions de fenomenologia genètica per a una democràcia filosòfica i una filosofia democràtica. [Tesi doctoral]. Universitat de Barcelona. Versió online

— (2023). La constitució de la relació educativa. Anuari de la Societat Catalana de Filosofia, (34), 129–141, Barcelona. Versió online

Han, Byung-Chul. (2015). La societat del cansament. Herder.

— (2015b). La societat de la transparència. Herder.

— (2017). La expulsión de lo distinto. Herder.

Heidegger, Martin. (2025). Ser y tiempo, Trotta.

ICCS. (2022). International Civic and Citizenship Education Study. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Versió online

Illich, Iván. (2024). La sociedad desescolarizada. Ediciones Morata.

Jaeger, Werner. (2018). Paideia. Fondo de Cultura Económica.

Kojève, Alexandre. (2020). La noción de autoridad. Página indómita.

La Vanguardia. (2019, 27 d'octubre). Mai abans s'havien enfrontat a una violència d'aquesta naturalesa per com buscaven el cara a cara.

Milosav, D., Rodon, T., i altres (2025). La brecha de género juvenil en el apoyo a la extrema derecha. Journal of European Public Policy, 1–25. https://doi.org/10.1080/13501763.2025.2481181

Nietzsche, Friedrich. (2024). Conferencias sobre el futuro de nuestros centros educativos. Tecnos.

Platón. (2009). La República. Akal.

Reich, Wilhelm. (2020). Psicología de masas del fascismo. Enclave de libros.

Rogers, Carl R. (2011). El proceso de convertirse en persona, Paidós.

Schiller, Friedrich. (2018). Cartes sobre l'educació estètica de l'home. Adesiara.

Síndic de Greuges. (2023). Informe sobre innovació educativa i equitat.

USTEC-STEs. (Octubre 2024). El malestar docent a Catalunya. Estudi sobre l'estat de la professió docent a Catalunya i els factors que hi incideixen. Versió online

— (2024). Informe sobre democràcia interna en centres.

— (2024). Informe sobre violències en centres educatius.

Williams, James. (2021). Clics contra la humanidad. Libertad y resistencia en la era de la distracción tecnológica. Gatopardo ediciones.

Xarxa Vives, Informe Via Universitària 2023.