És possible un compromís de país amb la professió docent?

Bases per a una agenda compartida de política docent. Document de conclusions de l'acte del 10 de novembre de 2026

Enric Prats, Raül Manzano, Judith Luz, Albert Bayot, Mar Hurtado, Elvira Borrell, Miquel Martínez i Laura Prat



equitat·org
educació · recerca · acció

GRAÓ

Autoria: Joan Cuevas
Edició: Bonalletra Alcompàs
Cap de publicacions: Anna Sadurní
Cap de projectes: Joan Cuevas
Disseny de coberta: Relevance
Fotografia de la coberta: Uncle Jun
Maquetació: Mercè Montané

© Fundació Equitat.org 2026
Girona, 34, interior
08010 Barcelona
fundacio@equitat.org
https://www.equitat.org/

Creiem que el coneixement s'ha de compartir. Per això fem servir una llicència Creative Commons **Reconeixement 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**, llevat que en algun material indiquem el contrari. Us animem a copiar, redistribuir, remesclar o transformar i crear els continguts propis d'aquesta publicació, per a qualsevol finalitat, inclosa la comercial. Només us demanem que reconegueu l'autoria de la creació original.

Índex

1. Origen i propòsit de la trobada 1

2. El marc d'Enric Prats i Raül Manzano 3

3. La taula rodona i les aportacions de la fila zero 6

4. Una primera agenda de mesures 12

4.1. Dignificació professional i prestigi social de la tasca docent 13
4.2. Formació i model d'accés a la professió 14
4.3. Democràcia i cultura de col·laboració als centres 16
4.4. Inclusió com a responsabilitat compartida 17
4.5. Complicitats amb les famílies i aliances amb la comunitat i les institucions 18

1. Origen i propòsit de la trobada

1.1. Propòsit de l'acte i del document

L'acte «És possible un compromís de país amb la professió docent?», celebrat el 10 de novembre de 2026 al Hub Social de Barcelona i organitzat per Equitat.org i Graó, va reunir unes setanta persones per identificar les prioritats d'una política docent ambiciosa i sostinguda. El punt de partida era el coneixement acumulat sobre les dificultats de la professió i les mesures que podrien millorar-ne les condicions d'exercici. El repte era començar a concretar sobre quines actuacions es podria construir un compromís entre agents diversos.

Aquesta relatoria recull el marc presentat per Enric Prats i Raül Manzano, les aportacions de la taula rodona i de la fila zero, i una primera agenda de catorze mesures agrupades en cinc eixos. L'agenda ordena els punts de coincidència i les propostes de la trobada, i identifica actuacions i responsabilitats per avançar cap a un compromís de país.

L'agenda és una base de treball. Recull les aportacions de l'acte, sense constituir encara un acord formal ni un compromís institucional compartit.

La idea central de la trobada és que **el compromís professional del professorat necessita condicions per sostenir-se**: acollida, formació, temps, equips, suports i reconeixement. Reforçar-les és una via per millorar la qualitat educativa i l'equitat.

1.2. De l'anàlisi de TALIS al monogràfic de Graó

L'acte té un doble origen: el monogràfic «Identitat docent: valor i compromís professional», publicat a les revistes de Graó (*Graó 0-6, Graó 6-12* i *Graó 12-18*), i l'anàlisi de TALIS 2024 impulsada per la Fundació Bofill, avui Equitat.org, i presentada l'octubre de 2025. Aquest treball, liderat per Enric Prats, professor de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, va revisar informes previs de TALIS i recerca internacional, i va comptar amb la participació d'Ana Marín, Marta del Campo, Sheila González, Karine Rivas, Maria Marcos, Miquel Martínez, Marta Pujadó i Elvira Borrell. La seva orientació era aprofitar l'alt compromís professional del professorat per impulsar reformes estructurals que en reforcessin el benestar i les condicions d'exercici.

Tant l'anàlisi de TALIS presentada l'octubre de 2025 com l'acte del 10 de novembre de 2026 van ser coordinats per Joan Cuevas, cap de projectes de la Fundació Equitat.

L'anàlisi de TALIS va identificar cinc línies prioritàries: personal de suport estructural; més temps de coordinació; un marc de carrera professional; un pla d'inducció amb mentoria per al professorat novell; i una formació permanent vinculada als centres. L'acte les va reprendre i ampliar amb les aportacions dels participants.

La col·laboració amb Graó, Raül Manzano, Antoni Zabala, Laura Lladós i Pepi Torres, aquestes dues darreres directores de les revistes *Graó 0–6* i *Graó 12–18*, respectivament, va donar lloc al monogràfic «Identitat docent: valor i compromís professional», publicat a les revistes *Graó 0–6, Graó 6–12* i *Graó 12–18*. El monogràfic aplega recerca i experiències de docents de diferents etapes sobre identitat professional, col·laboració i entrada a la professió.

La presentació de les revistes va oferir l'oportunitat de convocar un debat més ampli: posar en diàleg aquest coneixement amb els agents educatius i començar a transformar les coincidències en propostes de

política docent.

1.3. Una conversa amb precedents

L'anàlisi sobre política docent té precedents rellevants a Catalunya, com El professorat de Catalunya, dirigit per Francesc Pedró a partir d'una enquesta a gairebé 4.600 docents; l'obra *El professorat i el sistema educatiu català. Propostes per al debat*, amb un paper central de Miquel Martínez; i l'anàlisi de TALIS 2013 d'Enric Prats.

També destaca el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF), impulsat el 2013 pel Govern i les universitats públiques i privades, amb la contribució de Miquel Martínez, Enric Prats i Ana Marín. A l'acte es va recordar que algunes de les transformacions que avui es reclamen ja s'havien proposat en aquest marc.

Aquests precedents mostren que el repte és donar continuïtat, recursos i capacitat d'execució a propostes que fa anys que formen part del debat educatiu.

1.4. Un acte amb mirades complementàries

La trobada va combinar l'obertura de Joan Cuevas, el marc inicial d'Enric Prats i Raül Manzano, una taula rodona i les aportacions de la fila zero. Va reunir docents, direccions, universitats, moviments de renovació pedagògica, organitzacions educatives, famílies, col·legis professionals i Administració educativa.

La taula, moderada per Laura Prat, professora de secundària i membre de Clam Educatiu, va reunir Judith Luz, docent novella; Albert Bayot, director de l'Institut Ticeris de Sarrià de Ter; Mar Hurtado, presidenta de Rosa Sensat; Elvira Borrell, professora de la UOC amb trajectòria a la Inspecció d'Educació; i Miquel Martínez, catedràtic de Teoria de l'Educació i professor col·laborador de la Universitat de Barcelona. Les dues rondes van abordar on cal actuar i quines condicions permetrien fer efectives les millores.

A la fila zero van intervenir Sònia Fernández, directora general de Currículum i Desenvolupament Professional del Departament en representació del Departament d'Educació i Formació Professional; Isabel Balaguer, d'AXIA; i Jordi Puche, dels moviments de renovació pedagògica. Rosa Peraire, del Departament, també va participar en l'acte.

Aquest document s'ha elaborat a partir de la transcripció de l'acte. Les dades que s'hi recullen són les que es van exposar oralment durant la sessió.

2. El marc d'Enric Prats i Raül Manzano

2.1. Compromís professional i malestar poden conviure

Enric Prats va situar al centre de la presentació la **coexistència d'una elevada satisfacció amb la professió i d'un malestar creixent**. Segons la lectura de les dades que va exposar, el professorat continua trobant sentit en la seva feina, mentre augmenten l'estrès i les dificultats per exercir-la. Aquesta coexistència va servir per explicar el desajust entre el compromís dels professionals i les condicions que els ofereix el sistema.

Les funcions de l'escola i les expectatives sobre el professorat s'han ampliat. Prats va esmentar la complexitat de les aules, els canvis socials i tecnològics i l'acumulació de responsabilitats. Quan les càrregues augmenten sense que els suports, els incentius i les satisfaccions evolucionin de manera comparable, el compromís pot desgastar-se. Va parlar tant de la possibilitat d'abandonar materialment la professió com d'una desvinculació no material progressiva, en què es continua al lloc de treball però es perd implicació.

La presentació va evitar reduir la qüestió a una crida a la vocació. El compromís ètic docent es va defensar com una peça central, que cal posar en relació amb les condicions de treball i amb les responsabilitats de les institucions. Alhora, Prats va plantejar una pregunta dirigida a la professió: què es fa dins dels centres i com s'explica a la societat? El monogràfic recull pràctiques que mostren capacitat d'acció i de construcció col·lectiva malgrat les dificultats.

Manzano va afegir una premissa de conjunt: una política de professió docent necessita articular-se amb altres elements de qualitat educativa i de transformació del sistema. L'acció sobre el professorat té una dimensió sistèmica. Les condicions de treball, l'organització dels centres, la inclusió i les relacions amb les famílies es van presentar com a peces relacionades.

A partir de les aportacions a les revistes, tots dos van proposar cinc eixos oberts per ordenar la conversa: dignificació i prestigi; formació i accés; democràcia i col·laboració; inclusió; i complicitats amb les famílies i la comunitat. Eren una proposta inicial per al debat, sense pretensió de constituir un compromís ja acordat.

2.2. Dignificació professional i prestigi social

El primer eix relacionava el reconeixement de la professió amb la confiança i les condicions d'exercici. Prats va advertir que la percepció de poc reconeixement expressada pels docents no sempre coincideix amb la valoració social que recullen les enquestes generals. Va deixar oberta aquesta paradoxa, sense negar el malestar, per precisar què es reclama quan es parla de prestigi.

Dignificar la professió pot voler dir **confiança de l'Administració, respecte pel criteri professional** o unes condicions que permetin assumir funcions complexes. La intervenció va convidar a concretar aquests continguts. El reconeixement social es va vincular, també, amb la capacitat dels docents per explicar la seva feina i fer comprensible el sentit de les decisions educatives.

Manzano va reclamar que aquesta dignificació arribés a totes les etapes. Va posar l'accent en el valor social de les professionals d'educació infantil i en la necessitat de reconèixer la importància educativa dels primers anys. La política docent que es volia esbossar havia d'incloure el conjunt de la professió, amb atenció a les funcions i les condicions de cada etapa.

El sentit d'aquest eix era donar contingut material i professional al reconeixement. Un missatge públic favorable al professorat pot ser útil, però el debat va situar la credibilitat d'aquest missatge en allò que les institucions fan possible: disposar de recursos, poder treballar amb altres professionals, ser escoltat i tenir condicions per educar bé.

2.3. Formació inicial i entrada a la professió

El segon eix va reunir la formació inicial, el model d'accés i la inducció. Manzano va destacar els testimonis de docents d'infantil, primària i secundària que havien passat pel SENSEI i havien col·laborat en el monogràfic. La valoració de l'acompanyament era molt positiva i va mostrar les complexitats de la inducció en el cas d'alguna de les experiències. No se'n va presentar una avaluació sistemàtica, sinó el coneixement que aportaven les vivències recollides.

La idea de fons era que **els primers anys tenen un pes important** en la construcció de la identitat i les pràctiques professionals. La mentoria, la reflexió sobre la pràctica i les comunitats de docents poden ajudar a afrontar un moment en què el nou professional ha d'assumir responsabilitats educatives mentre encara està aprenent a exercir-les.

Prats va matisar el lloc de la formació inicial dins d'una agenda de reforma. Els canvis en aquesta etapa necessiten temps abans de traduir-se en una presència estable de nous professionals als centres i en transformacions de la pràctica. Aquesta observació es va utilitzar per reclamar una atenció més gran a la formació continuada, que pot incidir en el professorat que ja està treballant.

La proposta era vincular aquesta formació als projectes de centre i al desenvolupament de la carrera professional. La formació es presentava com un procés que travessa la trajectòria docent i que necessita continuïtat entre institucions i etapes. Aquesta connexió seria desenvolupada després per Miquel Martínez i per diferents participants de la taula.

2.4. Democràcia i cultura de col·laboració

El tercer eix, la democràcia, va posar el focus en la cultura institucional dels centres. Manzano va parlar de col·laboració, lideratge distribuït, codocència, observació entre iguals i claustres que esdevenen comunitats de pràctica. El treball col·lectiu apareixia com una condició perquè els professionals aprenguin, prenguin decisions i sostinguin conjuntament la responsabilitat educativa.

Prats va recuperar el cas de Judith Luz i de l'acompanyament que havia trobat a l'escola Ribatallada de Sabadell, exposat al monogràfic. El suport de l'equip li havia permès guanyar seguretat. La xarxa professional prenia així un sentit molt concret: tenir altres persones amb qui contrastar dubtes, entendre una situació i revisar la manera d'actuar.

La democràcia es va relacionar amb unes condicions organitzatives: disposar de **temps i espais per parlar de la pràctica i construir criteris compartits**. Aquest requisit va anticipar una de les coincidències més repetides de la taula. Sense aquestes condicions, el treball col·laboratiu corre el risc de quedar reduït a una expectativa afegida a les tasques quotidianes.

També es va assenyalar la importància de fer visible aquesta dimensió a la societat. La imatge d'un docent que actua individualment dins de l'aula explica només una part de la feina. La preparació, el contrast, el seguiment de l'alumnat i la presa de decisions compartida formen part de la qualitat professional que l'eix volia reconèixer.

2.5. Inclusió com a responsabilitat de la comunitat

El quart eix va defensar una inclusió real, amb plantejaments universals i acompanyament socioafectiu. Manzano va formular amb claredat que **aquesta responsabilitat no pot recaure exclusivament** sobre el mestre o professor que es troba a l'aula. La inclusió necessita el compromís del centre, de la comunitat educativa i dels serveis que poden contribuir a donar resposta a les necessitats de l'alumnat.

La xarxa de suport havia d'anar més enllà del Departament d'Educació i incloure els serveis socials i altres serveis implicats. Traslladar tota la responsabilitat al professional de l'aula es va considerar una exigència molt difícil de sostenir. La coordinació entre institucions apareixia com una condició per fer viable el dret a una educació inclusiva.

Prats hi va afegir una dimensió de convicció: la inclusió forma part del caràcter democràtic de l'escola. La capacitat d'atendre tothom i d'evitar que una part de l'alumnat quedi enrere es va situar entre els principis que han d'orientar la política docent. Aquesta mirada relacionava les condicions dels professionals amb els drets educatius dels infants i joves.

Manzano va esmentar, com a exemple del monogràfic, una experiència de dos professionals a l'aula. La codocència es presentava com una de les estratègies de suport que poden contribuir a una resposta inclusiva. La presentació no va formular una pauta única d'organització ni una dotació general, però va deixar plantejada la necessitat de compartir la responsabilitat i de proporcionar recursos per exercir-la.

2.6. Complicitats amb les famílies i la comunitat

El cinquè eix va posar nom a les aliances que la professió necessita fora del claustre. Manzano va reclamar que les famílies i la comunitat coneguin la realitat de l'escola i puguin assumir **una responsabilitat compartida**. La confiança i l'entesa es van presentar com a condicions per donar coherència a l'educació.

La relació amb les famílies es va abordar a partir de la possibilitat de transformar tensions en una relació amb sentit. No es va donar per feta una harmonia permanent entre escola i família. El plantejament apuntava a construir interlocució i comprensió del que cadascú aporta, sense eliminar les diferències que poden aparèixer en la relació educativa.

Prats va connectar aquest eix amb els anteriors. Les complicitats necessiten reconeixement, confiança, una relació democràtica i professionals capaços d'explicar allò que fan. Així, l'obertura a la comunitat es va vincular amb la identitat docent i amb la cultura del centre. La professió també construeix reconeixement quan fa entenedora la seva funció social.

El conjunt dels cinc eixos va oferir una primera arquitectura per a la conversa posterior. Combinava responsabilitats institucionals i professionals: recursos i condicions, però també formació, compromís ètic, col·laboració i relacions amb l'entorn. Aquesta combinació va permetre que la taula passés de l'explicació dels problemes a les decisions que podrien començar a abordar-los.

3. La taula rodona i les aportacions de la fila zero

3.1. Una conversa sobre prioritats i condicions de possibilitat

Laura Prat va obrir la taula recuperant el desajust entre els canvis socials i l'evolució de les condicions de treball del professorat. Va plantejar que les intervencions se centressin en les millores prioritàries, els motius pels quals no avancen i les condicions necessàries perquè formin part d'una política amb horitzó i continuïtat.

Les dues rondes van permetre combinar l'experiència quotidiana amb la mirada de centre, de formació i de sistema. La primera va identificar necessitats i possibles canvis. La segona va abordar recursos, marges d'actuació, governança i relacions institucionals. La relatoria reuneix les dues intervencions de cada participant per fer més llegible el fil de la seva aportació.

Malgrat la diversitat de posicions, diverses qüestions van reaparèixer: la soledat professional, la manca de temps per reflexionar, la inestabilitat, la fragmentació dels recursos i la feblesa de les connexions entre universitats i escoles. També es va compartir la voluntat de reconèixer el centre com una comunitat professional. Les concrecions proposades, però, van tenir graus diferents d'adhesió i de desenvolupament.

3.2. Judith Luz i l'entrada a la professió

Judith Luz va explicar la seva primera substitució, iniciada a finals de maig en un institut escola. Va arribar sense conèixer les persones, els grups ni el treball de la mestra a qui substituïa, en un moment d'avaluació de final de curs. Havia d'assumir decisions importants sobre infants que pràcticament no coneixia, inclosos alumnes de sisè. El testimoni va fer visible què significa començar a exercir amb responsabilitat plena i sense l'acompanyament necessari.

Va distingir **l'acollida organitzativa de l'acollida pedagògica**. Saber com funciona el centre és necessari, però també cal entendre com aprenen els infants, què s'ha treballat amb cada grup i quins criteris d'avaluació s'estan utilitzant. Va trobar a faltar orientació i una persona de confiança amb qui contrastar què estava fent i a qui poder demanar ajuda.

La seva experiència posterior, en una escola amb un entorn de suport, li havia permès construir identitat docent i guanyar seguretat. A partir d'aquest contrast, va defensar una política d'acollida a totes les escoles i per a totes les persones que s'hi incorporen, amb independència de l'edat. La necessitat es va formular tant per als primers passos de la carrera com per a l'arribada a un centre desconegut.

Entre les concrecions va explicar la carpeta de substitucions del seu centre. Cada docent hi deixa horaris, informació sobre els grups i anotacions bàsiques de la pràctica. És una mesura senzilla que facilita el traspàs i redueix la desorientació de qui arriba. El seu valor dins del relat era mostrar que l'acollida pot començar amb decisions de centre molt concretes, encara que necessiti una política que en garanteixi l'extensió.

Judith també va reclamar temps per reflexionar sobre la pròpia pràctica. Va explicar que sovint revisa a casa decisions preses durant el dia perquè no troba espais per fer-ho a l'escola. Va destacar l'observació entre iguals, que li havia permès descobrir fortaleses i dificultats que no havia identificat. Aprendre a exercir es va associar a poder compartir allò que passa a l'aula i rebre una mirada propera.

En la segona ronda va situar **l'estabilitat laboral i la continuïtat al centre** entre les condicions d'una professió sostenible. La incertesa dificulta sentir-se part d'un projecte i construir la xarxa professional que considera imprescindible. Va relacionar aquesta estabilitat amb el temps per planificar i coordinar-se, la reducció de la burocràcia, la formació contínua i una relació efectiva entre universitat i pràctica escolar.

La seva expectativa respecte d'un compromís de país era disposar d'acords educatius que resistissin els canvis de govern, amb estabilitat curricular i recursos equitatius segons les necessitats dels centres. Va demanar confiança i escolta de la veu docent. La vocació, va concloure, necessita unes condicions que evitin el desgast; millorar les condicions dels professionals és una manera de millorar les dels infants.

3.3. Albert Bayot i les condicions per construir un equip

Albert Bayot va ordenar la primera intervenció en cinc necessitats: temps per a la reflexió pedagògica; capacitat de configurar una part de la plantilla en relació amb el projecte; coordinacions amb força i reconeixement; transformació de la tutoria; i incorporació de professionals no docents. El seu fil conductor era la capacitat dels centres per actuar com a equips i sostenir projectes compartits.

Pel que fa al temps, va reclamar recuperar espais horaris per als departaments, els equips docents, les comissions i els processos de millora. Va atribuir a canvis adoptats el 2020 la pèrdua d'hores de permanència que, segons el seu relat, havien fet possible aquesta feina. En la segona ronda va concretar la demanda en sis hores de permanència en horari, a més de les divuit de docència que va prendre com a referència. És una proposta específica del ponent, que requereix contrast i concreció abans de presentar-la com a model general.

Va defensar la possibilitat de singularitzar una part de la plantilla per adequar-la al projecte educatiu, en relació amb el Decret 39/2014. Va expressar un desacord explícit amb el retrocés que percebia en aquest marge i amb la posició que atribuïa als sindicats. Davant del risc d'usos inadequats, va proposar controls i observadors. La seva aportació plantejava una discussió sobre confiança, capacitat de direcció i garanties, sense que la taula la resolgués ni hi hagués rèplica sindical.

Els càrrecs intermedis van ocupar un lloc destacat en el seu plantejament. En un institut amb un claustre nombrós, l'equip directiu necessita **coordinacions amb funcions, temps i prestigi**. Va descriure l'organització del seu centre amb un coordinador i un cocoordinador per nivell, amb reconeixements desiguals per manca de recursos. Les reunions de coordinació permeten traslladar decisions i recollir les aportacions dels equips. Va presentar aquesta organització com una forma de gestió participada.

Sobre la tutoria, va considerar insuficient el model en què una sola persona fa seguiment d'un grup de trenta alumnes amb poques hores de contacte. Va explicar la **tutoria compartida** del seu institut: el seguiment individual es distribueix entre el professorat i tots els docents assumeixen alumnes tutoritzats. Va oferir al Departament la possibilitat de conèixer-ne el funcionament i va reclamar que aquests models tinguessin reconeixement i recursos.

Bayot va valorar molt positivament l'experiència del SENSEI al seu centre i va defensar la codocència i l'observació com a vies d'aprenentatge. També va mostrar que l'organització de les mateixes hores pot canviar la càrrega: al seu institut es limita el nombre de grups de responsabilitat directa i una part de la jornada s'utilitza per fer codocència. Aquest exemple il·lustrava el marge organitzatiu, sense constituir una avaluació general del model.

Una altra proposta va ser vincular reduccions horàries del professorat de més de cinquanta-cinc anys a funcions de mentoria, per a les persones que fossin valorades com a bones mentores. L'experiència no es va equiparar automàticament amb la capacitat d'acompanyar. La idea apuntava a connectar trajectòries professionals, reconeixement i suport als novells.

Finalment, va reclamar professionals no docents integrats en l'estructura del centre. Va exemplificar-ho amb el suport de personal tècnic d'educació infantil i amb un mínim d'un professional tècnic social a secundària. L'objectiu era disposar de persones amb capacitat d'intervenir i orientar en situacions que el professorat no pot atendre mentre està fent classe. Ho va reclamar també per a un institut que no és d'alta complexitat.

3.4. Mar Hurtado i l'escola com a espai de vida

Mar Hurtado va proposar donar centralitat a la vida d'escola. Els centres són espais on s'aprèn i on es viu, es construeixen relacions i es desenvolupen processos personals. Va defensar que una política docent ambiciosa ha de reconèixer aquesta dimensió per entendre què necessiten els infants, els joves i els adults que els acompanyen.

La seva mirada sobre la inclusió partia dels processos de cada criatura. Atendre'ls amplia la perspectiva respecte d'una lectura centrada només en un resultat final. Va proposar debatre què s'entén per nivell educatiu i com incorporar-hi dimensions que no s'expressen exclusivament en aprovar o suspendre. Va reconèixer la necessitat de tenir en compte els resultats acadèmics i les proves estandarditzades, però va qüestionar l'ús que se'n fa i el pes que adquireixen en les decisions.

Aquest plantejament va tenir conseqüències sobre l'organització dels adults. A primària, va apuntar que els especialistes també poden assumir responsabilitats tutorials, perquè formen part de la mateixa xarxa de relacions. La responsabilitat educativa s'estén més enllà de l'especialitat. La proposta connectava amb la tutoria compartida presentada per Bayot, des d'una mirada sobre la vida col·lectiva del centre.

En la segona ronda, Hurtado va reclamar una visió de conjunt dels recursos existents i capacitat de coordinar-los. Va atribuir a l'Administració la responsabilitat d'ajudar els centres a fer aquesta articulació i de proporcionar espais per treballar-la. La preocupació era que eines i recursos aconseguits no despleguessin tot el seu potencial perquè s'utilitzen de manera desconnectada.

La coordinació havia d'incloure relacions entre departaments. Va posar l'exemple d'Educació i Cultura, i de les sortides culturals, per defensar espais periòdics de conversa sobre la realitat social i sobre què pot aportar cadascuna de les administracions. L'educació es presentava com una responsabilitat amb una dimensió pública més àmplia que la del departament sectorial.

La formació permanent va ser l'altre gran eix de la seva aportació. Va demanar **rigor i professionals capaços d'activar el pensament docent**. Va qüestionar una formació basada en traslladar instruccions o receptes perquè, al seu entendre, cal ajudar els mestres a construir criteri i pensar per si mateixos. Aquesta formació ha de permetre entendre i abordar la realitat del centre.

Hurtado va utilitzar la idea de culturalitzar els claustres per reivindicar converses sobre el present: escoltar posicions, contrastar-les i comprendre la societat amb què es treballa. Va reclamar suport institucional perquè aquesta tasca no depengui només de la bona voluntat d'un equip. També va defensar més confiança en els joves i va alertar de mirades que els tracten com una amenaça. La realitat social de l'alumnat s'ha d'incorporar al treball educatiu.

3.5. Elvira Borrell i la continuïtat de les polítiques

Elvira Borrell va partir de la diversitat entre etapes i centres per identificar dificultats recurrents. La primera era un currículum molt extens, amb canvis freqüents i orientacions insuficients. Va valorar positivament les orientacions sobre aprenentatges bàsics que havien arribat als centres i va proposar estabilitzar el currículum durant vuit o deu anys, amb els ajustos imprescindibles i amb continuïtat en el suport al desplegament.

La segona dificultat era la **inestabilitat de les plantilles públiques**. Quan canvia una part important del claustre, els projectes perden continuïtat i el treball d'equip s'afebleix. Va defensar que els centres pogues-sin disposar d'una part estable de la plantilla vinculada al projecte, compatible amb els concursos de trasllats. La seva formulació connectava l'estabilitat amb les necessitats col·lectives i amb els mecanismes de provisió existents.

Borrell també va reclamar **estabilitat dels recursos de suport a la inclusió**. Va reconèixer que havien augmentat, però els va considerar insuficients. En determinades escoles i zones, una dotació excessivament dependent de petites variacions en el nombre d'alumnes pot dificultar el treball. Va demanar evitar que recursos necessaris s'afegeixin i es retirin de manera que impedeixi consolidar respostes.

El temps de coordinació i de reflexió pedagògica va ser una altra prioritat. El va reclamar a totes les etapes, amb especial atenció als instituts grans. També va advertir que aquest temps pot quedar absorbit per encàrrecs burocràtics de diferents institucions. Va proposar eines digitals àgils i una reducció de les dificultats administratives, perquè l'elaboració d'informes o la gestió de plans individualitzats no consumeixin el temps destinat a la feina pedagògica.

En l'entrada a la professió, va defensar programes llargs d'acollida, amb formació, coordinació, codocència i treball en xarxa. Va prendre com a referència les experiències que va esmentar de països de l'entorn i els tres anys del SENSEI en un grup de centres. A partir de la bona acollida que hi atribuïa, va proposar recuperar-ne l'experiència, estendre-la en la mesura del possible i garantir-ne la continuïtat.

La segona intervenció va situar les condicions polítiques d'un eventual compromís. Les propostes han de sostenir-se en el temps i tenir pressupost suficient. Borrell va suggerir ampliar l'acord del Govern a altres forces parlamentàries. Va recordar el treball d'una comissió de millora dels resultats educatius encarregada el 2024 i presentada al Parlament i al Departament, com una de les bases que es podrien posar en relació amb altres aportacions.

A partir de la seva trajectòria a la Inspecció, va alertar d'iniciatives valuoses que s'han afeblit amb els canvis de govern. Va concretar quatre condicions: calcular la despesa, comunicar la proposta als sectors educatius i a l'opinió pública, fer-ne seguiment rigorós i retre comptes. La confiança s'ha de construir també a través de decisions comprensibles i de la possibilitat de veure si s'executen.

3.6. Miquel Martínez i la connexió entre formació i pràctica

Miquel Martínez va començar advertint que el compromís que cal dels docents amb la seva feina no es pot sostenir només amb la vocació. Aquesta és important però és insuficient sense una bona formació. Una disposició professional elevada pot conviure amb patiment si la persona no té les eines per respondre a allò que se li demana. Va plantejar quatre àmbits: relació entre universitats i centres; xarxa de centres formadors; coneixements i disposicions professionals; i acreditacions i desenvolupament.

La relació amb els centres hauria d'anar més enllà d'enviar-hi estudiants de pràctiques. Martínez va reclamar integrar el coneixement acadèmic i el coneixement pràctic en la formació dels futurs docents intensificant la relació entre facultats i centres educatius per avançar en un programa de formació de mestres i professorat que combini el clàssic pla d'estudis de les universitats amb la formació i adquisició de coneixement pràctic. El coneixement que es construeix en contacte amb la pràctica és insubstituïble, però això no significa que qualsevol pràctica sigui formativa.

Per aquest motiu va defensar una xarxa de centres formadors ben dotada pedagògicament, amb seguiment i avaluació. Va advertir que algunes experiències de pràctiques poden ser poc adequades i que cal seleccionar centres capaços de proporcionar models professionals de qualitat. La creació d'aquesta xarxa ha de comportar un canvi qualitatiu en la manera d'integrar formació acadèmica i formació en el centre, recursos per les escoles centres de formació de docents, i tenir impacte en el desenvolupament professional dels docents dels centres implicats. També va reconèixer les dificultats i la lentitud de la governança universitària per fer els ajustaments i canvis necessaris al respecte i per reconèixer acadèmicament el que s'aprèn fora de les aules universitàries..

Sobre els coneixements, va reclamar més densitat formativa i cultural a primària i una atenció més gran, a secundària, a les capacitats pràctiques i teòriques vinculades a la relació educativa. Aquestes capacitats es van situar al mateix nivell d'importància que els coneixements disciplinaris. Va les proves d'aptitud personal per garantir uns mínims d'entrada als estudis de mestre en competència lògicomatemàtica i en competència comunicativa i comprensió crítica i també fer el seu seguiment al llarg dels estudis..

En el desenvolupament professional va proposar reconèixer les aportacions a la millora del sistema, especialment les fetes en equip. Va posar com a exemples les llicències d'estudi, les estades i els intercanvis entre centres. Aquest reconeixement pot donar temps i oportunitats per investigar, formar-se i retornar coneixement a la comunitat professional. Les acreditacions es van presentar com una peça necessària de la trajectòria docent.

En la segona ronda va formular una proposta pròpia: un any de formació de tipus màster en docència, presencial i dual amb dissenys específics, per a professionals de les diferents etapes, que aprofités l'experiència del SENSEI. Va plantejar que més de la meitat del temps es desenvolupés als centres i que s'hi pogués accedir amb el títol de mestre o altres graus, amb els complements necessaris.

Aquest model requeria una implicació més gran i autentica entre universitats, administració educativa, centres formadors en llur disseny i la participació de organitzacions docents i MRP en la seva avaluació. Martínez va insistir en la possibilitat de començar a actuar amb millores parcials sense esperar una reforma simultània de tot el sistema.

També va defensar formació contínua per als professionals no docents que s'incorporen a l'escola, perquè entenguin la institució i siguin reconeguts com a professionals educatius. Finalment, va qüestionar les diferències d'exigència d'accés entre universitats i determinats convenis de pràctiques de formacions a distància. La seva defensa de requisits comuns i de presencialitat es va relacionar amb la responsabilitat del futur mestre com a referent lingüístic i de raonament.

3.7. El Departament i les responsabilitats compartides

Sònia Fernández va començar precisant que la direcció general havia passat a denominar-se de Currículum i Desenvolupament Professional. Va presentar aquesta vinculació com una expressió de la necessitat d'acompanyar el desplegament curricular amb la millora de la competència docent. Currículum i desenvolupament professional es van situar com a dimensions paral·leles.

Va recollir la necessitat de relació entre Educació, Salut i Drets Socials, i va compartir la importància de connectar universitats i Administració educativa. En la formació inicial va identificar el pràcticum com una porta d'entrada per impulsar canvis. També va fer seva la idea d'avançar amb accions concretes sobre qüestions que ja estan definides.

La seva intervenció va posar l'accent en la responsabilitat de cada actor respecte de la millora del sistema. Va preguntar què pot aportar cadascú des de l'espai que representa i va defensar la complicitat i el treball conjunt. Va coincidir en el valor de la formació inicial i contínua i en la necessitat d'accions sostenibles i compartides.

En parlar de vocació va remarcar el servei públic i la passió per l'educació. Aquesta formulació connectava amb les intervencions que havien situat la professió dins d'una responsabilitat social més àmplia. La seva aportació expressa una disposició al diàleg i coincidències de plantejament, però no va incloure l'acceptació explícita de totes les mesures de la taula ni un anunci de recursos, calendari o desplegament.

3.8. AXIA i el vincle entre estabilitat i benestar

Isabel Balaguer va partir de la missió de les direccions de cuidar els docents perquè puguin donar el millor de si mateixos. Va relacionar aquesta cura amb la possibilitat de construir un equip i un projecte educatiu. El testimoni de la Judith li va permetre remarcar la diferència entre incorporar-se a una comunitat que acompanya i arribar a un centre que ha de reconstruir una part important de la plantilla cada curs.

Va assenyalar una contradicció entre les demandes de treball col·laboratiu i un sistema de provisió de llocs de treball funcionarial que no respon a les necessitats actuals dels centres educatius. Va reclamar conjugar els drets individuals amb les necessitats del projecte col·lectiu. Va explicitar que aquesta orientació no ha de vulnerar drets i va defensar més confiança en els equips directius i en les seves competències.

La continuïtat al centre es va presentar com una font de pertinença, identitat i creixement conjunt. Balaguer va vincular la rotació amb dificultats per sostenir confiança i benestar. L'estabilitat que reclamava tenia un sentit organitzatiu i educatiu: poder construir una trajectòria dins d'un projecte compartit.

Va defensar una carrera docent que reconegui econòmicament la implicació, el compromís i la trajectòria professional, amb una millora dels complements retributius vinculats a aquestes aportacions. Va posar l'accent en el reconeixement al professional, més enllà de la dotació de recursos als centres. També va esmentar els projectes singulars i els plans d'autonomia com a vies per avançar en aquest reconeixement i en la disponibilitat de temps de qualitat per desenvolupar la tasca docent.

Finalment, va plantejar les zones educatives com un instrument de governança territorial per establir aliances estables amb salut, serveis socials i altres agents del territori. Va defensar aprofitar aquesta possibilitat poc explorada de la LEC per donar una resposta compartida a les necessitats educatives. Aquesta línia va trobar continuïtat en la intervenció dels moviments de renovació pedagògica.

3.9. Els MRP i el centre com a comunitat

La representació dels moviments de renovació pedagògica va situar la comunitat com el principi organitzador de les polítiques educatives. Va connectar la vida d'escola de què havia parlat Hurtado amb l'autonomia del projecte defensada per Bayot. Va reclamar polítiques afinades, capaces d'atendre realitats diferents, i va reprendre les possibilitats de la governança territorial.

Va fer una reflexió sobre el sentit social de la professió i sobre la necessitat de reforçar-ne el vessant comunitari. Va presentar com una percepció personal, sense dades, el pas d'una motivació de canviar el món a una d'acompanyar vides entre nous mestres. La relatoria recull aquesta observació en el seu estatut de percepció i en el context d'una crida a treballar la dimensió col·lectiva de l'escola.

Sobre la formació, va defensar un paper més rellevant de la universitat també quan el docent ja és al centre. Va remarcar que una formació ha de permetre sentir-se més competent a l'aula. Rebre informació pot deixar intacta la inseguretat quan arriba el moment d'actuar; l'acompanyament al centre es va presentar com una via per acostar el coneixement a les necessitats professionals.

La intervenció també va fer explícit el malestar entre docents i les tensions amb altres agents. Va esmentar reivindicacions, qüestions que preocupen les famílies i distàncies entre professionals, representació sindical i Administració. Va convidar cadascú a sortir de la seva posició i buscar formes de reconstruir la relació amb la professió i el sistema.

El paper de l'Administració es va resumir en posar les condicions. Al mateix temps, es va reclamar generositat i pluralitat de vies de participació: espais més petits i arrelats al que passa als centres i als territoris, al costat dels debats institucionals. El Consell Educatiu es va esmentar com un espai possible, sense donar-lo per únic canal. La qüestió de com organitzar aquest procés va quedar oberta.

3.10. Què va deixar la conversa

A la cloenda, la moderadora va subratllar que moltes prioritats se superposaven i podien formar part d'un mateix horitzó. El relat conjunt mostra una coincidència recurrent en la necessitat de superar la soledat, donar temps al treball pedagògic, reforçar la formació i la continuïtat dels equips i construir una política sostinguda. També mostra demandes de confiança, de participació i de reconeixement professional.

Aquesta convergència no resol totes les decisions. La provisió de places, l'abast de l'autonomia directiva, el paper de la representació sindical, un possible nou màster o els requisits comuns d'accés van aparèixer com a qüestions rellevants que necessiten més interlocució. L'acte no va establir una jerarquia final de mesures ni va calcular-ne la despesa.

La trobada va deixar una base útil: actors amb posicions diferents van relacionar les condicions de la professió amb la qualitat del servei educatiu, i van apuntar mesures que es reforcen entre elles. La part següent organitza aquest material en una primera agenda de mesures per continuar el treball entre els actors implicats.

4. Una primera agenda de mesures per a un compromís de país amb la professió docent

La professió docent a Catalunya manté una fortalesa que cal preservar: **un professorat satisfet amb la seva feina i amb un alt compromís amb l'educació dels infants i joves**. Aquest compromís conviu, però, amb uns nivells d'estrès creixents. Els professionals continuen trobant sentit en la seva tasca, mentre augmenten les dificultats per exercir-la amb la qualitat que consideren necessària.

Encara som a temps d'impulsar polítiques que sostinguin aquest compromís, garanteixin les condicions per a un exercici professional de qualitat i promoguin el benestar docent. Això requereix una resposta de sistema: la capacitat del professorat per educar, acompanyar l'alumnat i millorar la seva pràctica depèn també de la formació, els suports, el temps i l'organització de què disposa.

L'augment de l'estrès s'ha produït en un context de més complexitat a les aules, de transformacions socials i de noves demandes sobre els centres. Les polítiques de professió docent encara no han proporcionat una resposta prou completa i coherent a aquestes exigències. Al mateix temps, el retrocés dels resultats educatius reforça la necessitat d'actuar sobre les condicions que han de permetre millorar els aprenentatges i l'equitat.

Disposem, afortunadament, d'una base àmplia de coneixement per orientar aquesta resposta. La recerca, les dades de TALIS, els treballs sobre formació i desenvolupament professional i l'experiència acumulada als centres han permès identificar moltes de les dificultats i les principals línies de millora. **Aquest coneixement assenyala la necessitat d'abordar la professió docent al llarg de tota la trajectòria**: una formació inicial que integri coneixement acadèmic i pràctic; una incorporació amb acollida, inducció i mentoria; una formació permanent vinculada a les necessitats professionals; i oportunitats de desenvolupament i carrera que reconeguin les aportacions a la millora educativa. Aquestes dimensions necessiten continuïtat i articulació entre universitats, centres i Administració.

Una segona base de la diagnosi és que **el desenvolupament professional i el benestar docent depenen també de les condicions col·lectives d'exercici**. Els centres han de poder actuar com a comunitats professionals on els docents aprenguin, comparteixin criteris i assumeixin conjuntament la responsabilitat educativa. Això requereix equips amb continuïtat, lideratges que facilitin la participació, recursos de suport i espais i temps per planificar, observar i revisar la pràctica. La inclusió i la resposta a la complexitat necessiten, alhora, la implicació d'altres professionals i serveis i una relació de confiança amb les famílies i la comunitat.

El repte és convertir aquest coneixement en decisions, recursos i polítiques sostingudes. **Cal generar acords que concretin com avançar en aquests àmbits i quines responsabilitats han d'assumir els diferents actors**.

Amb aquest propòsit, el 10 de novembre de 2026, Equitat.org i Graó van organitzar l'acte **«És possible un compromís de país amb la professió docent?»**, en el marc de la presentació del monogràfic *Identitat docent: valor i compromís professional*. La trobada va reunir unes setanta persones de perfils diversos: docents, direccions, universitats i recerca, moviments de renovació pedagògica, organitzacions professionals, famílies i Administració educativa.

A partir del marc presentat per Enric Prats i Raül Manzano, la conversa va posar en diàleg el coneixement acumulat i l'experiència d'aquests actors per identificar prioritats i condicions per fer-les possibles. L'agenda reprèn els cinc eixos que van proposar com a possibles bases d'un compromís de país i els desenvolupa amb les aportacions de la taula i de la fila zero.

L'agenda següent desenvolupa aquests eixos en catorze mesures concretes. Recull les coincidències i les propostes formulades durant la trobada, i les concrecions elaborades posteriorment per ordenar aquesta base de treball. No constitueix un acord formal dels participants: els mecanismes específics, les dotacions i les condicions de desplegament s'hauran de concretar amb els actors implicats.

1. Dignificació professional i prestigi social de la tasca docent

Reduir la càrrega burocràtica i simplificar les eines de gestió.
Afavorir la continuïtat de les plantilles i dels projectes educatius.
Reconèixer les aportacions professionals al llarg de la trajectòria.

2. Formació i model d'accés a la professió

Construir una xarxa de centres formadors amb responsabilitat compartida amb les universitats.
Garantir una acollida pedagògica a qualsevol docent que s'incorpori a un centre.
Establir un programa estable d'inducció amb mentoria per al professorat novell.
Vincular la formació permanent a la pràctica i als projectes dels centres.

3. Democràcia i cultura de col·laboració als centres

Garantir temps per a la planificació i la reflexió pedagògica compartida.
Reconèixer i dotar les funcions de coordinació.
Reconèixer i facilitar models de tutoria compartida.
Estabilitzar el currículum i garantir la participació docent en la seva definició i aplicació.

4. Inclusió com a responsabilitat compartida

Estabilitzar els recursos de suport i incorporar professionals educatius no docents.

5. Complicitats amb les famílies i aliances amb la comunitat i les institucions

Construir una aliança de confiança i corresponsabilitat amb les famílies i la comunitat.
Acordar un compromís institucional amb la professió docent que tingui recursos i continuïtat.

4.1. Dignificació professional i prestigi social de la tasca docent

La dignificació de la professió requereix confiança institucional, escolta de la veu docent i valoració social de totes les etapes educatives, inclosa l'educació infantil. Aquest reconeixement ha de concretar-se també en les condicions d'exercici: una càrrega de treball sostenible, continuïtat dels equips i oportunitats de desenvolupament que permetin sostenir el compromís professional.

1 Reduir la càrrega burocràtica i simplificar les eines de gestió

- L'acumulació d'encàrrecs documentals i les dificultats d'algunes eines digitals consumeixen temps i generen frustració. Elaborar informes o registrar informació ha de ser útil per a l'acció educativa i la gestió del sistema. Quan els procediments esdevenen feixucs, resten capacitat per preparar la docència, coordinar-se i atendre l'alumnat.
- **Cal revisar les demandes administratives que arriben als centres, eliminar o simplificar les que no aporten valor i disposar d'eines digitals àgils**. Aquesta revisió ha d'incloure els procediments d'elaboració d'informes i de gestió dels plans individualitzats, que recullen les decisions educatives per atendre determinades necessitats d'un alumne.
- La responsabilitat principal correspon a l'Administració i a les diferents instàncies que generen aquests encàrrecs. La simplificació ha de traduir-se en una reducció efectiva de la feina i permetre que la documentació necessària ajudi a prendre decisions.

2 Afavorir la continuïtat de les plantilles i dels projectes educatius

- Els equips necessiten temps per construir confiança, acordar criteris i consolidar pràctiques. Una rotació elevada obliga a reconstruir una part d'aquesta feina cada curs i dificulta la continuïtat dels projectes. Per als professionals, especialment els que comencen, la incertesa també limita les possibilitats d'arrelar-se i sentir-se part d'una comunitat educativa.
- **Cal revisar els mecanismes de provisió de llocs de treball perquè incorporin la necessitat de continuïtat dels equips i dels projectes**. Aquesta revisió ha de conjugar els drets professionals amb les necessitats educatives dels centres.
- Una qüestió a abordar és el marge de les direccions per vincular una part de la plantilla al projecte educatiu. A l'acte es va defensar la possibilitat de singularitzar determinades places, definint-hi requisits relacionats amb les necessitats del centre. La concreció d'aquest marge requereix acordar criteris, procediments i garanties amb les direccions, la representació sindical i l'Administració.
- L'objectiu és facilitar trajectòries professionals més estables i preservar les capacitats col·lectives que els equips han construït.

3 Reconèixer les aportacions professionals al llarg de la trajectòria

- Al llarg de la trajectòria, els docents poden contribuir a la millora educativa acompanyant novells, coordinant equips, formant altres professionals o participant en projectes de recerca. Aquestes aportacions necessiten reconeixement i oportunitats per desenvolupar-se.
- **Cal construir un marc de desenvolupament professional que reconegui les contribucions a la millora dels centres i del sistema, especialment les que reforcen el treball d'equip**. El reconeixement pot adoptar formes diferents: dedicació horària, retribució, acreditacions o oportunitats de formació i estudi.
- Entre les mesures concretes hi ha recuperar llicències d'estudi, estades i intercanvis entre centres i universitats. Aquests instruments permeten aprofundir en qüestions educatives, treballar amb altres professionals i retornar coneixement al sistema.
- El Govern ha d'impulsar aquest marc amb els actors implicats i acordar-ne els criteris. Les universitats i els centres poden oferir espais de col·laboració i desenvolupament. La trajectòria professional ha de permetre continuar aprenent i aportar des de responsabilitats diverses, amb unes condicions que ho facin possible.

4.2. Formació i model d'accés a la professió

La preparació per a la docència i l'aprenentatge durant l'exercici han de formar un itinerari coherent. Aquest eix connecta la formació inicial amb l'acollida als centres, la inducció dels primers anys i la formació permanent. Requereix una responsabilitat compartida entre universitats, centres i Administració, i garanties de qualitat en les diferents etapes.

4 Construir una xarxa de centres formadors amb responsabilitat compartida amb les universitats

- La formació dels futurs docents necessita relacionar el coneixement acadèmic amb les decisions que es prenen a les aules. Les pràctiques hi tenen un paper fonamental, però el seu valor depèn de l'experiència professional que s'ofereix, de l'acompanyament i de les oportunitats per analitzar allò que s'observa i es fa.
- **Cal consolidar una xarxa de centres preparats per formar futurs docents, amb responsabilitats compartides amb les universitats**. Els centres formadors han de disposar de models professionals de qualitat, persones que acompanyin els estudiants i espais per reflexionar sobre la pràctica. La xarxa necessita preparació pedagògica, seguiment i avaluació.
- Les universitats han de connectar el pla de formació amb aquesta experiència i compartir amb els centres l'avaluació dels aprenentatges professionals. Les administracions educativa i universitària han de facilitar les condicions d'aquesta col·laboració.

- En aquest marc es pot estudiar la proposta d'un any de formació presencial i dual de tipus màster, amb més de la meitat del temps als centres, que connecti formació i incorporació professional. Aquesta opció requereix concretar-ne l'encaix amb les titulacions actuals i amb la inducció. La col·laboració entre universitats i centres ha de permetre avançar també en millores del pràcticum que ja es poden impulsar.

5 Garantir una acollida pedagògica a qualsevol docent que s'incorpori a un centre

L'arribada a un centre comporta assumir responsabilitats educatives sobre alumnes que encara no es coneixen i integrar-se en un projecte amb criteris i pràctiques propis. Sense un traspàs adequat, el docent ha de prendre decisions amb informació insuficient i pot viure aquesta incorporació amb desorientació i soledat. Aquesta dificultat és especialment intensa en les substitucions durant el curs.

- **Cal garantir un procediment d'acollida que inclogui una persona de referència, el coneixement del projecte educatiu i informació sobre els grups, els aprenentatges treballats i els criteris d'avaluació**. L'acollida ha de permetre entendre la feina que s'està desenvolupant i disposar d'algú amb qui contrastar dubtes i decisions.
- El Departament d'Educació ha d'establir un marc comú i facilitar les condicions per aplicar-lo. Els centres han d'organitzar el traspàs i l'acompanyament, amb instruments com les carpetes de substitucions, que poden reunir horaris, informació dels grups i orientacions pedagògiques bàsiques. Aquesta garantia ha d'arribar a qualsevol incorporació, també quan és temporal o es produeix amb el curs començat.

6 Establir un programa estable d'inducció amb mentoria per al professorat novell

Els primers anys són decisius per construir criteri, seguretat i identitat professional. La formació inicial proporciona una base, però l'exercici quotidià planteja situacions que requereixen acompanyament: gestionar un grup, comprendre les dificultats d'aprenentatge, avaluar o relacionar-se amb les famílies. Assumir aquestes responsabilitats sense suport pot convertir l'entrada a la professió en una font de desgast.

- **Cal establir un programa d'inducció que acompanyi els primers anys amb mentoria, observació de la pràctica, docència compartida i espais de reflexió**. La inducció és un procés sostingut de formació durant la incorporació professional, que ha de connectar allò que el docent viu a l'aula amb l'orientació de professionals preparats per ajudar-lo.
- El Departament ha de garantir-ne la continuïtat i els recursos, aprofitant els aprenentatges del SENSEI, l'experiència d'incorporació a la docència amb acompanyament desenvolupada durant tres cursos en un grup de centres. Les universitats i els centres formadors han de participar en la dimensió formativa.
- Les persones mentores necessiten preparació i dedicació reconeguda. Una possibilitat formulada és vincular part de les reduccions horàries del professorat veterà a aquesta funció, amb una valoració prèvia de la seva capacitat per acompanyar. Això permetria posar l'experiència professional al servei dels nous docents i reconèixer aquesta contribució.

7 Vincular la formació permanent a la pràctica i als projectes dels centres

La formació contínua és una via per reforçar les capacitats del professorat que ja està exercint. Perquè sigui útil, ha d'ajudar a comprendre les situacions educatives i a actuar-hi amb més criteri i seguretat. Rebre informació no sempre resol les dificultats que apareixen quan s'intenta aplicar-la a l'aula.

- **Cal reforçar una formació rigorosa, vinculada a les necessitats dels equips i als seus processos de millora**. Ha de combinar coneixement, anàlisi de situacions, revisió de la pràctica i acompanyament. L'observació entre iguals, la docència compartida i les comunitats de pràctica poden formar part d'aquest aprenentatge.
- El Departament ha d'orientar l'oferta i garantir-ne les condicions. Les universitats i els moviments pedagògics han de contribuir a connectar coneixement i pràctica, amb persones formadores preparades per ajudar els equips a pensar i prendre decisions. Els centres necessiten temps per incorporar aquest treball a la seva activitat.

- La formació també ha de permetre comprendre la realitat social de l'alumnat i debatre les respostes educatives. Reforçar el criteri professional inclou poder interpretar els canvis de l'entorn i revisar les pròpies pràctiques amb altres companys.

4.3. Democràcia i cultura de col·laboració als centres

Els centres han de disposar de condicions per actuar com a comunitats professionals on es comparteixin coneixements, es construeixin criteris i es participi en les decisions educatives. El lideratge distribuït, la coordinació i la responsabilitat tutorial compartida necessiten temps i organització. Aquesta participació també ha d'arribar a les decisions sobre el currículum i la seva aplicació.

8 Garantir temps per a la planificació i la reflexió pedagògica compartida

La qualitat de la docència es construeix també quan els professionals preparen activitats, analitzen què està aprenent l'alumnat, contrasten dificultats i acorden respostes. Aquest treball necessita temps compartit. Quan no en té, es desplaça a l'esfera individual o depèn d'una dedicació afegida que contribueix a la sobrecàrrega.

- **Cal revisar l'organització horària perquè la planificació conjunta, el seguiment de l'alumnat i la revisió de la pràctica tinguin un espai suficient dins del treball professional**. Aquest temps ha de permetre reunir equips, observar pràctiques i construir acords pedagògics amb continuïtat.
- El Departament ha de garantir les condicions horàries a totes les etapes, amb una atenció específica a secundària. En aquest àmbit, una concreció plantejada a l'acte és recuperar sis hores de permanència al centre per facilitar la coordinació i la reflexió. La distribució s'haurà de concretar amb els interlocutors corresponents.
- Els centres han d'organitzar aquests espais amb una finalitat pedagògica clara, evitant que quedin absorbits íntegrament per la gestió quotidiana. La docència compartida i l'observació entre iguals també poden formar part d'aquesta organització, com a oportunitats d'aprenentatge professional.

9 Reconèixer i dotar les funcions de coordinació

Un centre necessita persones que connectin equips, nivells, departaments i direcció. Aquestes coordinacions permeten compartir informació, recollir necessitats, sostenir acords i desenvolupar projectes. En centres grans, l'equip directiu no pot assumir tot aquest treball.

- **Cal revisar l'estructura de coordinació segons la dimensió i les necessitats dels centres, amb funcions definides, temps suficient i reconeixement professional**. El lideratge distribuït implica repartir responsabilitats de conducció pedagògica i proporcionar les condicions per exercir-les.
- El Departament ha de revisar les dotacions i els reconeixements d'aquestes funcions. Els centres han d'articular espais que permetin la participació dels equips i una relació fluida amb la direcció. Això ha de donar solidesa al treball col·lectiu i evitar que responsabilitats necessàries depenguin de dedicacions informals.

10 Reconèixer i facilitar models de tutoria compartida

Fer un seguiment educatiu de qualitat requereix conèixer cada alumne, parlar-hi, relacionar-se amb la família i coordinar la resposta del professorat. Aquesta tasca és difícil quan es concentra en una sola persona, responsable d'un grup nombrós i amb poques hores de contacte amb cadascun dels alumnes.

- **Cal donar cobertura als models que distribueixen el seguiment individual de l'alumnat entre diferents docents**. En la tutoria compartida, diversos professors assumeixen alumnes de referència i es coordinen per oferir un acompanyament més proper. La responsabilitat tutorial esdevé una feina del conjunt de l'equip.

- El Departament ha de conèixer i valorar les experiències existents i concretar les condicions per facilitar-ne l'extensió, amb temps i reconeixement de les responsabilitats assumides. Els centres han d'organitzar la distribució del seguiment i els espais de coordinació. A primària, aquesta orientació també pot incorporar els especialistes a la responsabilitat tutorial compartida.

11 Estabilitzar el currículum i garantir la participació docent en la seva definició i aplicació

El currículum orienta els aprenentatges que han de garantir els centres i la feina de planificació i avaluació del professorat. Quan és molt extens, canvia sovint o arriba sense orientacions suficients, dificulta consolidar criteris compartits i afegeix incertesa al treball dels equips. La seva aplicació necessita el coneixement i la participació dels professionals que l'han de portar a la pràctica.

- **Cal mantenir un horitzó curricular estable i incorporar la participació docent en la seva definició, desplegament i revisió**. Aquesta participació ha de permetre aportar coneixement de la pràctica, identificar dificultats i construir orientacions que responguin a les necessitats educatives. A l'acte es va proposar un període de vuit o deu anys com a referència per donar continuïtat al marc curricular.
- El Departament ha de facilitar espais de participació professional i relacionar el desenvolupament curricular amb la formació i l'acompanyament. Els centres han de disposar de temps per deliberar i prendre acords sobre els aprenentatges prioritaris, les pràctiques d'ensenyament i l'avaluació.
- Això implica reconèixer el professorat com un actor que contribueix a construir i millorar el currículum. La participació ha de reforçar el criteri professional i la responsabilitat col·lectiva sobre la qualitat dels aprenentatges.

4.4. Inclusió com a responsabilitat compartida

La inclusió forma part del compromís democràtic de l'escola amb tot l'alumnat. Fer-la efectiva exigeix compartir la responsabilitat entre els equips docents, els professionals de suport i els serveis implicats. La resposta a la diversitat necessita recursos estables i una organització que permeti treballar conjuntament.

12 Estabilitzar els recursos de suport i incorporar professionals educatius no docents

L'atenció a necessitats socials, emocionals i educatives diverses requereix professionals i serveis que complementin la feina docent. El professorat ha de poder disposar de suport per orientar i intervenir en situacions que no pot abordar tot sol mentre està a càrrec del grup. Fer viable la inclusió exigeix compartir aquesta responsabilitat.

- **Cal consolidar les dotacions de suport segons les necessitats dels centres i integrar professionals educatius no docents en els equips**. Entre les concrecions plantejades hi ha disposar de personal tècnic d'educació infantil per donar suport en aquesta etapa i d'un professional tècnic social als instituts.
- Les dotacions han de tenir continuïtat suficient per consolidar respostes. **Petites variacions en el nombre d'alumnes no haurien de desfer equips** o intervencions que continuen sent necessaris.
- El Departament ha de concretar perfils, funcions i dotacions, i assegurar la coordinació amb Salut i Drets Socials. Els centres necessiten temps per treballar amb aquests professionals. També cal proporcionar-los formació sobre la institució escolar i reconèixer-ne la contribució educativa, perquè s'integrin en una resposta compartida.

4.5. Complicitats amb les famílies i aliances amb la comunitat i les institucions

El compromís amb la professió docent necessita aliances a diferents nivells. Als centres, cal una relació continuada de confiança i corresponsabilitat amb les famílies i l'entorn. En el conjunt del sistema, calen acords entre institucions i agents que concretin responsabilitats i donin continuïtat a les polítiques. Aquest eix desenvolupa aquestes dues dimensions de les complicitats educatives.

13 Construir una aliança de confiança i corresponsabilitat amb les famílies i la comunitat

La relació entre centres i famílies és una part essencial del treball educatiu. Compartir informació, comprendre les circumstàncies dels infants i joves, explicar les decisions pedagògiques i abordar les discrepàncies contribueix a donar coherència a l'acompanyament de l'alumnat. Aquesta confiança es construeix amb una relació continuada.

- **Cal dotar el treball amb les famílies i la comunitat de condicions, recursos i reconeixement professional.** Els centres necessiten temps dins de l'organització del treball per preparar i mantenir aquesta relació, espais adequats de trobada i suport per desenvolupar-la. L'aliança amb les famílies no pot dependre exclusivament de la disponibilitat afegida de cada docent.
- El Departament ha de reconèixer aquesta funció i facilitar les condicions perquè es pugui exercir amb qualitat. Els centres han d'incorporar-la a la seva organització, amb responsabilitats definides i espais de diàleg que permetin compartir expectatives, explicar el projecte educatiu i abordar les tensions que puguin sorgir.
- Aquesta aliança també s'ha d'estendre als agents de l'entorn. La col·laboració amb serveis, entitats i equipaments, inclosos els de l'àmbit cultural, pot reforçar la resposta educativa i el vincle entre el centre i la comunitat. La governança territorial ha de facilitar aquestes relacions i la coordinació dels recursos.

14 Acordar un compromís institucional amb la professió docent que tingui recursos i continuïtat

La millora de les condicions d'exercici docent requereix decisions que impliquen diferents institucions i agents. La formació connecta universitats i centres; la inclusió necessita serveis i professionals diversos; i l'organització del treball requereix interlocució amb els representants del professorat. La continuïtat d'aquestes polítiques també depèn de la capacitat de construir acords més enllà del Govern del moment.

- **Cal establir un compromís compartit que concreti què assumeix cada actor, amb quins recursos i com se'n farà el seguiment.** El Govern ha d'impulsar aquest procés amb les universitats, el professorat, les direccions, la representació sindical, els moviments pedagògics, les organitzacions professionals i les famílies, i buscar un suport parlamentari ampli que contribueixi a sostenir-lo.
- El compromís ha d'incloure una **previsió de despesa, responsabilitats d'execució i mecanismes de seguiment i rendició de comptes.** La participació pot combinar espais institucionals amb debats vinculats als centres i als territoris, perquè les decisions incorporin el coneixement i les necessitats dels professionals.
- La comunicació pública ha d'explicar les mesures i la seva relació amb la qualitat educativa, els aprenentatges i l'equitat. Aquest treball conjunt ha de permetre començar a executar actuacions ja prou definides mentre es construeix una política de professió docent coherent i sostinguda.