

# Polítiques d'educació a temps complet



Referents internacionals per  
construir un model a Catalunya



#### Autoria

Sarai Samper Sierra (D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials)

#### Coordinació

Laura Mencía González

#### Direcció

Enric Aragonès Jové i Fathia Benhammou

#### Edició de l'informe

Bonalletra S.L.

#### Disseny de l'informe

Anythink

#### Primera edició

Octubre 2023

#### ISBN

978-84-126531-3-7

#### © Fundació Jaume Bofill

c. Girona, 34-i.  
08010 Barcelona  
fbofill@fbofill.cat

[www.educacio360.cat](http://www.educacio360.cat)

Creiem que el coneixement s'ha de compartir.

Per això fem servir una llicència **Creative Commons**

**Reconeixement 4.0 Internacional (by)**.

Us animem a copiar, redistribuir, remesclar o transformar i crear a partir del material per a qualsevol finalitat els continguts propis d'aquesta publicació, inclosa la comercial. Només us demanem que en reconegueu l'autoria de la creació original.



Amb el suport de:



# Índex

- 04 Comparació internacional per construir un model propi
- 06 Quatre experiències internacionals de les quals aprendre
- 17 Els mecanismes de governança
- 30 El foment de l'equitat
- 44 La garantia de la qualitat
- 56 La connexió amb el temps lectiu, l'entorn i la comunitat
- 64 Resum dels principals aprenentatges

# Comparació internacional per construir un model propi

Fa temps que sabem que les notables i creixents desigualtats educatives no es manifesten només dins el sistema escolar, sinó que es multipliquen en totes les oportunitats educatives, també aquelles que es donen fora de l'escola. **L'accés i l'aprofitament d'activitats educatives que van més enllà de l'escolarització obligatòria són clau** per al benestar i de salut, l'adhesió educativa i la motivació per l'escola, la construcció comunitària i el desenvolupament d'interessos i habilitats.

Els darrers anys, l'enorme diversitat d'institucions i organitzacions que s'agrupen en l'Aliança Educació 360 han impulsat i fet visibles nombroses iniciatives que busquen garantir el dret a totes aquestes oportunitats. Ha aflorat **un ric sotabosc de projectes, iniciatives, experiències i, sobretot, d'agents educatius compromesos**. Tots aquests aprenentatges ens serveixen per constatar que **cal fer un salt endavant amb una política de país** i, alhora, ens serveixen de trampolí per fer-ho possible.

Quan un país com el nostre es proposa fer aquest salt, és imperatiu preguntar-se qui ho ha fet abans en altres bandes del món. Des de la seva creació, l'Aliança Educació 360 (i molts altres abans, també) ha posat la mirada en l'àmbit internacional per identificar respostes diverses al repte que ens ocupa: **garantir el dret a una educació completa, connectada i comunitària, que té en compte temps lectius i no lectius**. I és en aquest sentit que els darrers anys s'han publicat diversos informes internacionals que analitzen polítiques ambicioses i consolidades. Ho fem mantenint la certesa que no podem importar acríticament propostes d'altres països. És per això que no prenem una d'aquestes experiències com a patró, sinó que ens fixem en diverses com a inspiració.

La comparació que presentem en aquest document es fa, precisament, partint dels trets fonamentals de l'Educació 360, que centenars d'agents a Catalunya fa anys que estem conceptualitzant: **connexió, equitat, qualitat i una governança compartida**. Això no és altra cosa que comptar amb **ecosistemes educatius robustos que ofereixin més i millors oportunitats per a tothom**. Per fer-ho plantejem preguntes a les experiències internacionals sobre el rol de cada un dels agents implicats, les estratègies per superar les desigualtats, els mecanismes per garantir la qualitat o les palanques de construcció comunitària. I en compartim aquí les respostes, amb honestedat i transparència, per aprendre dels encerts i els entrebancs, dels èxits, els revolts i les topades d'aquests models.

Les experiències que presentem aquí ens han d'inspirar, però sobretot ens han d'interpel·lar com a país: **hem d'avançar cap a un model propi d'educació a temps complet**. Un canvi sistèmic d'aquestes dimensions s'ha de basar en els aprenentatges dels referents internacionals, en la trajectòria de les iniciatives locals pioneres i, sobretot, en allò més preuat que hem aconseguit els darrers anys: un acord social i polític sobre una concepció de l'educació que va molt més enllà de l'escola i que necessita polítiques públiques per combatre les desigualtats.

**Enric Aragonès Jové**  
Director de l'Aliança Educació 360



# Quatre experiències internacionals de les quals aprendre

Les principals característiques i els detonants de les polítiques d'educació a temps complet comparades:

**França, Alemanya, Portugal i Uruguai**



## Quatre països i quatre qüestions bàsiques

### Quatre països amb polítiques d'educació a temps complet

La selecció de les quatre experiències analitzades ofereix una perspectiva diversa i interessant per al nostre context. Dos dels països, França i Portugal, ens aporten experiències veïnes. Alemanya ens aporta un altre punt de referència important dins d'Europa. I Uruguai ens remet al context llatinoamericà, més llunyà geogràficament, però proper al mateix temps.

Es tracta de quatre casos que han estat capaços de configurar i posar en pràctica una **política de llarg recorregut**, amb més de 15 anys de trajectòria, i que disposen actualment d'un corpus suficient de documentació, recerca i avaluació que fa possible la **transferència del seu coneixement** més enllà de les seves fronteres.

La informació exposada s'extreu d'**informes específics** de cada país elaborats per l'Aliança Educació 360 i d'entrevistes a **experts referents** de cada país. En concret, s'ha comptat amb l'expertesa de:

- Marion Lalane-de Laubadère, tinent d'alcaldia de Tolosa (França) responsable d'Educació.
- Thierry Cassabel, responsable de la Mission Animation du Projet et Partenariat Éducatif (Tolosa, França).
- Alexandra De Giusti, directora del grup escolar Germaine Tillion (Tolosa, França).
- Lilián Strada, inspectora coordinadora de Escuelas de Tiempo Completo d'Uruguai.
- Alexander Scheuerer, director de la Schule am See (Hamburg) i membre de la junta de l'Associació d'Escoles a Temps Complet d'Alemanya.
- Pedro Abrantes, membre del gabinet de l'ex-ministre d'Educació de Portugal (2016-2020) i investigador a la Universitat de Lisboa.
- Carlos Pires, sociòleg de l'educació a l'Escola Superior d'Educació de Lisboa (Institut Politècnic de Lisboa). Autor del llibre *Escola a Tempo Inteiro em Portugal: as ideias e o "modelo" de implementação da política pública de educação* (2019).
- Ana Gil, directora de Suport Pedagògic i Innovació en Educació de l'Ajuntament de Cascais (Portugal).

# L'educació a temps complet a França



- Antonio Correia Pinto, regidor d'Educació de l'Ajuntament de Matosinhos (Portugal).
- Hugo Cruz, coordinador d'Escola a tempo inteiro - AEC de l'Ajuntament de Matosinhos (Portugal).

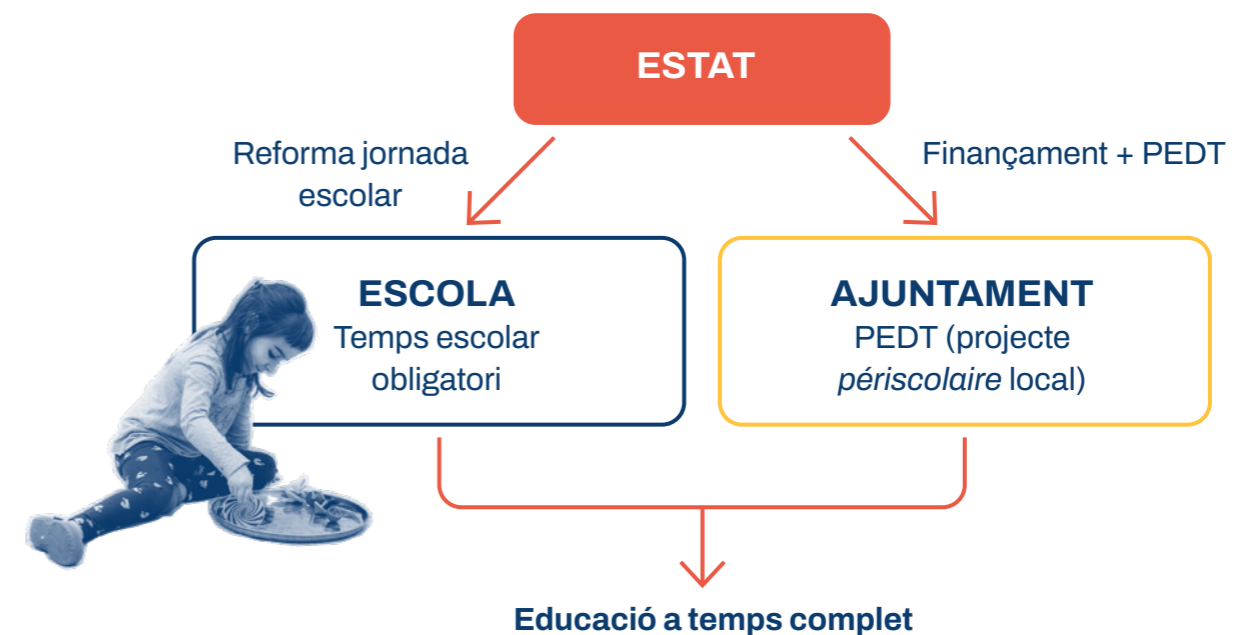
La seva valuosa experiència ens permet **anticipar moltes de les qüestions a abordar** per construir a Catalunya una política d'educació a temps complet.

## Quatre qüestions bàsiques per analitzar-les

Per a aquesta anàlisi, ens hem preguntat per quatre aspectes fonamentals sobre les polítiques d'educació a temps complet estudiades:

- 1. Governança:** Quin rol han de tenir les escoles, els governs locals, els governs supralocals, les entitats civils i els òrgans de representació social en la governança d'aquesta política? Quin paraigües normatiu i de finançament és necessari?
- 2. Equitat:** Com garantir la superació de les desigualtats en l'accés i la inclusió a l'educació no formal?
- 3. Qualitat:** Quins requisits qualitius ha de complir l'educació no formal? Quins mecanismes s'activen per garantir-ho?
- 4. Connexions:** Quina connexió cal establir entre l'educació lectiva i no lectiva? I amb el teixit social de l'entorn?

De les respostes a aquestes preguntes en els quatre casos estudiats, n'extraïem **aprenentatges i preguntes a debatre a Catalunya** per construir una política pròpia d'educació a temps complet.



## Origen i detonants

Els primers programes d'educació extraescolar a França es van iniciar el 1998 i s'enfocaven en alumnat vulnerable. El 2013, la reforma dels ritmes escolars modificava la jornada escolar i creava un fons destinat als ajuntaments per crear **Projectes Educatius de Territori** (PEdT, *Projet Éducatif de Territoire*) que complementessin amb activitats no reglades el servei públic d'educació. Els PEdT van donar peu a una política d'educació a temps complet universal de França. La **reforma de la jornada escolar** va tenir com a objectiu un millor aprofitament del temps lectiu, mentre que la creació dels PEdT tenia com a finalitat democratitzar l'accés a oportunitats educatives complementàries, especialment en l'àmbit sociocultural, i facilitar la conciliació de les famílies.

# L'educació a temps complet a Alemanya



## Característiques principals

La política d'educació a temps complet francesa cobreix l'alumnat de 3 a 11 anys d'escoles infantils i de primària. Aquesta política crea i regula un temps educatiu addicional al temps escolar obligatori, anomenat **temps educatiu périscolaire**. El temps *périscolaire* és aquell en què, opcionalment, pot romandre l'alumne a l'escola abans, entre i després del temps lectiu. Inclou el transport escolar, l'acollida matinal, el dinar, el temps després de classe per fer deures i activitats culturals o esportives, així com les hores complementàries del matí de dimecres (dia amb horari lectiu reduït de matí). El nombre d'hores *périscolaires* i el tipus d'activitats que s'hi desenvolupen depèn del PEdT aprovat per cada ajuntament, que és qui té la responsabilitat d'aquest temps.

### Normativa de referència

- Circulaires n° 98-144 et 98-119JS du 9 juillet 1998 Aménagement des temps et des activités de l'enfant.
- Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires.
- Décret n° 2013-707 du 2 août 2013 relatif au projet éducatif territorial et portant expérimentation relative à l'encadrement des enfants scolarisés bénéficiant d'activités périscolaires dans ce cadre.
- LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
- CIRCULAIRE N° DJEPVA/DJEPVA A3/2014/295 du 5 novembre 2014 relative à la mise en place d'activités périscolaires dans les accueils collectifs de mineurs dans le cadre de la réforme des rythmes éducatifs.



### Escola de matí:

Model pedagògic enfocat en la transmissió de coneixements estàtics.

*Pisa schock!*

Pacte d'estat per l'escola a temps complet

### Escola a temps complet:

- Major diversitat d'experiències i competències per a la vida.
- Corresponsabilització social en la cura i benestar dels alumnes.

## Origen i detonants

L'any 2000, el primer estudi PISA va mostrar que el nivell d'assoliment de competències dels adolescents alemanys estava per sota de la mitjana de l'OCDE i que hi havia una forta correlació entre origen social i rendiment escolar. Aquest primer estudi PISA va provocar una gran commoció —*PISA Schock*— i va desembocar en un gran acord d'Estat per reformar el sistema educatiu. Una de les línies d'acció de la reforma va ser la generalització de les **escoles de primària i secundària a temps complet**, anomenades *Ganztagsschulen* (GTS), amb l'objectiu d'augmentar, diversificar i millorar els tempos pedagògics.

# L'educació a temps complet a Portugal



## Característiques principals

Les GST es defineixen per:

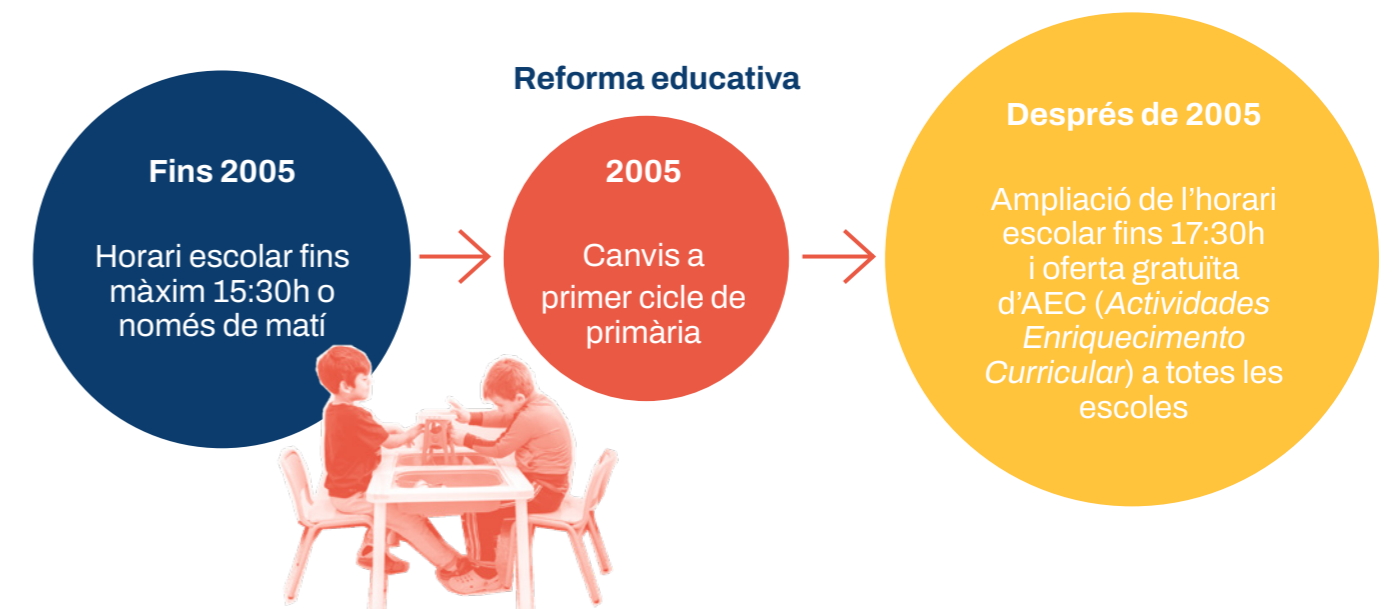
- Oferir, a més de l'horari lectiu, activitats addicionals un mínim de tres dies a la setmana, cobrint 8 hores d'activitats lectives i no lectives, distribuïdes entre matí i tarda.
- Oferir diàriament servei de menjador.
- Ser l'equip directiu de l'escola qui organitza i supervisa la proposta d'activitat no lectiva, en coherència amb els objectius lectius.

Cada escola escull la seva **proposta d'educació no lectiva**, que combina activitats esportives, artístiques, socials, científicotècniques, d'idiomes i de suport a tasques escolars.

Entre 2001 i 2020, el percentatge d'Escoles a Temps Complet ha passat del 15 % al 71,5 %. El model s'ha estès a primària i especialment a secundària.

## Normativa i programes de referència

- Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB).
- Program Ideen für mehr! Ganztägig lernen fort.
- Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen - STEG.



## Origen i detonants

Les Escoles a temps complet, en portuguès **Escolas a tempo inteiro**, es van generalitzar a Portugal a partir de l'aprovació d'una ordre ministerial l'any 2005 que ampliava el marc horari d'obertura de les escoles de les 15:30 h a les 17:30 h i introduïa en aquest espai addicional de temps i en totes les escoles una oferta anomenada Activitats d'Enriquiment Curricular, AEC, (en portuguès, *Atividades Enriquecimento Curricular*) que se sumava al temps lectiu.

La reforma va ser part d'un programa més ampli de millora de l'educació, justificada pels mals resultats de Portugal a l'informe PISA de l'any 2000. Aquests resultats van legitimar la idea que calia reforçar la qualitat i el temps educatiu, especialment a primària com a base de tota la trajectòria educativa, alhora que es donava resposta a la demanada de les famílies d'una ampliació horària i es creava més equitat educativa en el temps de tarda.

# L'educació a temps complet a Uruguai



## Característiques principals

L'*Escola a tempo inteiro* es circumscriu a escoles públiques i a l'etapa de 1er cicle d'educació bàsica (dels 6 als 10 anys).

En les Escoles a Temps Complet, el temps lectiu i les AEC (activitats no lectives) sumen un total d'unes 30 h setmanals d'atenció (25 h lectives i 5 h d'AEC els dos primers cursos i 27 h lectives i 3 h d'AEC els dos darrers).

Les AEC són **gratuïtes i opcionals per als alumnes**, però és obligatori que les escoles, normalment a través dels ajuntaments, les ofereixin. Les AEC desenvolupen competències esportives, artístiques, científicotècniques, de vinculació amb l'entorn, comunitàries i de civisme. Les activitats prioritzen metodologies lúdiques i aplicades.

### Normativa de referència

- Despacho n.º 14753/2005
- Despacho n.º 12591/2006
- Portaria n.º 644-A/2015 Portuguesa
- Qualidade AEC (NP 4510/2015)

Els elements de les AEC que regula el reglament vigent són els següents:

- Entitats promotores de les AEC
- Planificació de les AEC
- Horari i durada de les AEC
- Agrupaments i ràtios
- Contractació i perfil dels tècnics educadors
- Seguiment i avaluació de les activitats
- Finançament

## ESCOLA A TEMPS COMPLET (ETC) - Des dels anys noranta

Als barris pobres amb objectiu compensatori de les desigualtats socials i educatives. Implicació de l'equip docent tota la jornada, amb talleristes especialitzats.

*Escoles de temps ampliat: currículum + dinar + tallers*



## ESCOLA DE TEMPS ESTÈS (ETE) - Des de 2009

Als barris de classe mitjana per retenir-los al sistema públic. Implicació de l'equip docent només durant el temps lectiu (resta de temps a càrrec de talleristes especialitzats).

## Origen i detonants

Des dels anys noranta, diversos països llatinoamericans han mantingut convenis amb el Banc Mundial per ampliar les oportunitats educatives de les classes socials més pobres i per construir escoles. Aquests convenis han promogut l'existència de centres educatius amb ampliació horària amb un objectiu compensatori (educatiu i cobertura de necessitats bàsiques com l'alimentació). Uruguai posà en marxa les primeres **Escoles a Temps Complet** (ETC) en els anys noranta i n'aprovà la primera regulació el 1998.

A partir de 2009, a les ETC se suma un model similar, anomenat **Escola de Temps Estès**, ETE (*Escuela de Tiempo Extendido*), dirigida a les classes mitjanes, en què es detectava una fuga a escoles privades amb major cobertura d'horaris i serveis. Per evitar aquesta fuga i els seus efectes segregadors, s'impulsà una opció d'escola pública amb horari estès no associada a la compensació, sinó a la innovació educativa.

El 2020, Uruguai tenia 2.200 escoles: d'aquestes, 242 eren ETC i 70 eren ETE. L'objectiu del ministeri d'Educació és arribar a un 20 % d'escoles amb horari ampliat a totes les circumscripcions. Les escoles sense horari ampliat (majoritàries) fan 4 hores diàries d'activitat curricular.



### Característiques principals

Les ETC i les ETE abasten l'educació pública primària dels 3 als 11 anys. Ambdós models imparteixen entre 7 i 8 hores diàries d'activitat educativa que inclouen: 4 h curriculars, dinar i activitats en format taller. Totes les activitats són **d'obligada assistència i gratuïtes** per a les famílies.

La diferència entre les ETC i les ETE rau en l'origen social de les dues propostes i la jornada horària que exigeixen als docents: a les ETC, els docents hi són presents tot el dia (temps curricular, dinar i tallers). A les ETE, en canvi, els docents només estan presents en el temps curricular.

#### Normativa de referència

- Acta 90, 24 diciembre 1998, Administración general de educación pública.
- Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (planes quinquenales).
- Circular 108 de 2013: Reglamento para la transformación e implementación de escuelas a tiempo extendido.



## Els mecanismes de governança

La distribució de responsabilitats entre els agents implicats (diferents nivells d'administració, escoles, associacions...) a l'hora de **regular, finançar, dissenyar, gestionar, supervisar i avaluar**.



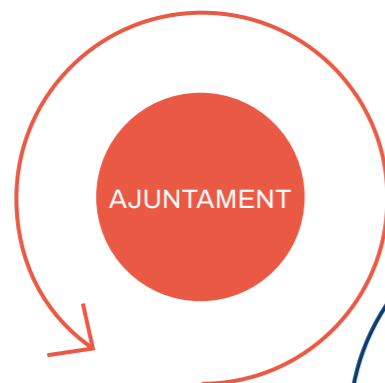
# → França



Defineix i consensua un PEdT

Contracta els CLAE escolars

Coordina i supervisa el funcionament dels CLAE



Finança els PEdT

Regula els horaris escolars i els requisits del temps *périscolaire*

Crea un òrgan supralocal de suport als PEdT

A França, l'**administració central té un paper fonamental** en la política d'educació a temps complet com a:

- Autora de la normativa reguladora.
- Distribució de fons als ajuntaments per finançar oferta educativa extraescolar.
- Validació dels PEdT (*Projet Éducatif de Territoire*) proposats pels ajuntaments.

La normativa regula la **distribució horària**, els **requisits mínims** dels PEdT i el fons de **finançament**. La Direcció Nacional d'Educació pot autoritzar una proposta horària singular en un territori, sempre que es justifiqui en el PEdT i compti amb l'aprovació d'un consell participatiu.

El fons de finançament ha assolit progressivament estabilitat, i això facilita als ajuntaments l'execució dels seus PEdT. Així i tot, els ajuntaments es queixen que el fons estatal no cobreix totes les despeses que els suposa el PEdT.

El PEdT defineix el **projecte d'extraescolars d'un municipi**. Ha de dissenyar-se i aprovar-se amb un procés participatiu, i aquesta és una condició per accedir al finançament. El PEdT es renova cada tres anys i es pilota a través d'un comitè interdisciplinari, una direcció tècnica, un Consell educatiu i un Consell d'infants. Quan s'acaba, s'autoavalua i es renova amb la participació d'aquests mateixos òrgans.

El disseny del PEdT exigeix fer un diagnòstic d'activitats i programes educatius existents, instal·lacions disponibles i necessitats.

Portar endavant el PEdT ha suposat per a les regidories d'educació municipals reorganitzar i ampliar els seus equips per poder dirigir i supervisar l'oferta extraescolar de totes les escoles.

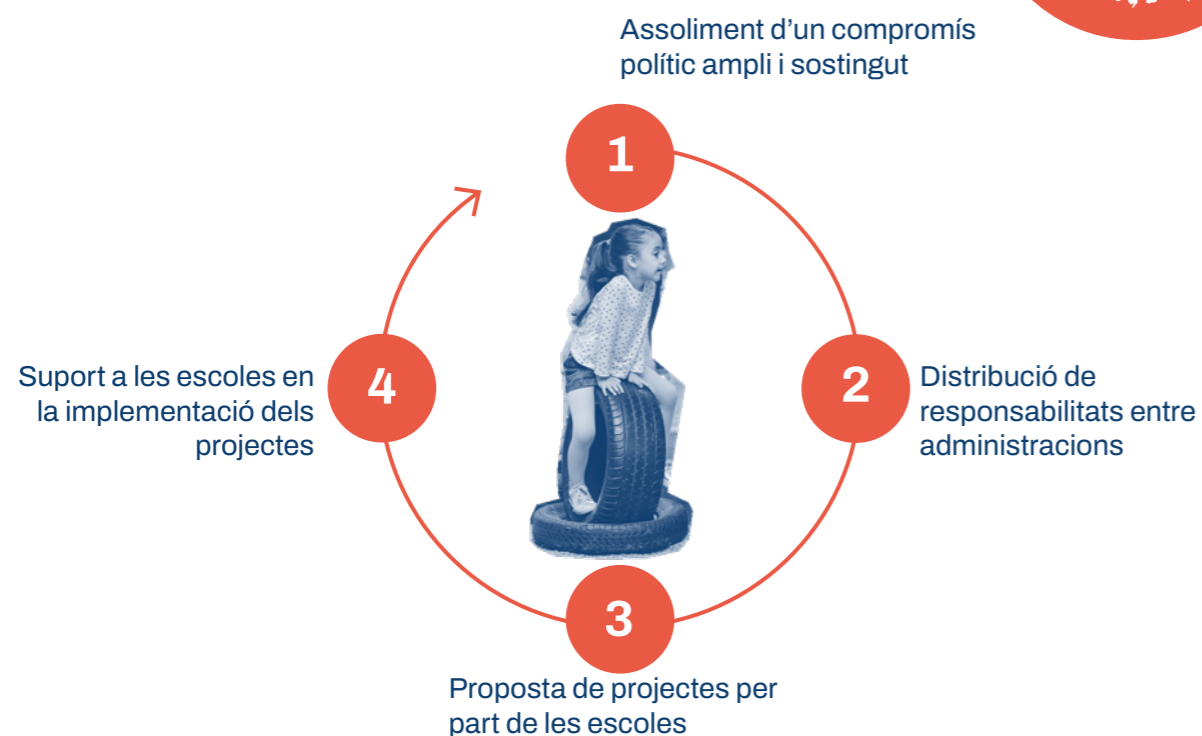
Cada escola disposa d'un Centre de Lleure Associat a l'Escola, CLAE, (en francès **Centres de Loisirs Associé à l'École**), i amb un director CLAE, i un director adjunt, en cas d'atendre més de 50 alumnes, i un equip d'animadors i vetlladors per a l'alumnat amb necessitats especials.

L'ajuntament disposa d'un coordinador, o més, que supervisa els CLAE de les diferents escoles i manté el contacte amb els directors de cada CLAE.

Hi ha també un **mecanisme supralocal de suport** en la implementació del PEdT, format per inspecció d'educació, representació del ministeri de cohesió social i família, i associacions que ofereixen suport metodològic als PEdT.



# → Alemanya



La posada en marxa d'una política d'educació a temps complet a Alemanya ha requerit generar un **compromís polític** entre els grups polítics i els diferents nivells d'administració implicats.

Va ser necessari **superar la ideologització inicial** del debat polític: els partits conservadors creien que l'escola a temps complet envaïa funcions pròpies de la família. Els partits d'esquerra defensaven que era necessària perquè la cura i conciliació són també responsabilitat de l'escola i de l'administració, especialment quan la família no aconsegueix proporcionar una igualtat d'oportunitats.

Avui en dia aquest debat ideològic està superat i hi ha un consens transversal entre partits sobre el fet que l'escola ha d'assumir tasques de cura i igualtat d'oportunitats socioeducatives.

En els **estats federats** recau, d'acord amb les competències transferides en educació, prioritzar les escoles que han de funcionar a temps complet, quina forma concreta donar al model de *Ganztagsschule* (GTS), el finançament de les activitats i del personal addicional a contractar.

En ser Alemanya un estat federat, cadascuna de les 16 regions té **estàndards, processos i velocitats diferents** en l'aplicació d'aquesta política. Cada regió ha desenvolupat el seu propi sistema d'instruccions, convocatòries i ritmes per desenvolupar les GTS al seu territori.

En l'**Estat central** recauen les funcions de:

- Finançar la infraestructura: construcció i reforma d'escoles per habilitar espais a temps complet com menjadors, sales de lectura i jocs, zones esportives, etc.
- Crear un servei d'acompanyament i assessorament als estats federats i a les escoles per aplicar la política.
- Promoure recerques i avaluacions que generin coneixement per a l'expansió del model (i. e., *Entwicklung von Ganztagschulen-StEG*, entre 2003 i 2019).
- En les escoles recau la decisió de **proposar un projecte educatiu a temps complet i executar-lo**.

Un denominador comú del procediment per regions és la **redacció prèvia d'un projecte per part de l'escola** que es postula per esdevenir GTS, que ha de comptar amb l'aprovació del consell escolar i el lideratge de l'equip directiu. El projecte es presenta a les convocatòries de subvencions de la regió corresponent, les quals generen un compromís de desenvolupament del projecte en cas de ser aprovades. Els projectes inclouen una diagnosi, partint de la qual s'estableixen els objectius prioritaris de l'oferta de GTS que es vol crear i el pla de treball per posar-la en marxa i avaluar-la.

El pla ha de contemplar les aliances i agents amb qui es desenvoluparà. Des dels governs federats s'han promogut «pactes» per a l'educació a temps complet entre diverses associacions, gremis, ajuntaments, etc., per facilitar a les GTS la cerca d'aliances. El projecte ha de comptar amb un balanç financer i una demanda concreta de finançament.

Un cop aprovat el projecte, la direcció de l'escola ha de:

- Assumir la responsabilitat de desplegar una oferta educativa no lectiva.
- Nomenar un/a coordinador/a del programa de temps complet.
- Crear una comissió de seguiment que supervisi el desenvolupament de l'oferta no lectiva.
- Gestionar la partida pressupostària per finançar o cofinançar l'oferta no lectiva.

## → Portugal



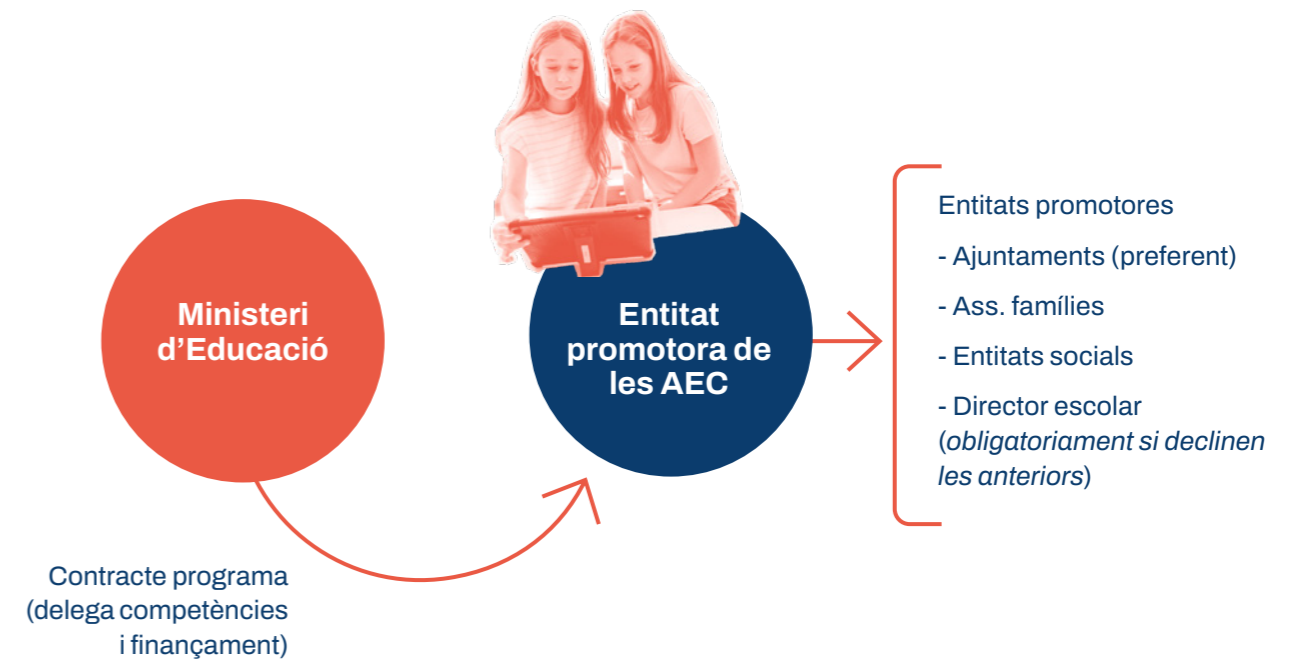
En virtut de la seva funció de facilitació, l'Estat central va crear una **xarxa d'agències distribuïdes per totes les regions per donar suport** a cada escola i cada govern federat en la implementació de les GTS.

Aquesta xarxa d'agències es va externalitzar entre 2004 i 2019 a la Fundació dels Infants i Joves Alemanys, DKJS, (en alemany, *Deutsche Kinder und Jugendstiftung*). La metodologia implementada per la DKJS s'ha basat en la **dinamització de l'aprenentatge peer to peer**: pregunten a les escoles què volen millorar i després ajunten escoles amb interessos similars, que creen un suport entre elles. Aquest intercanvi ha facilitat a les escoles trobar solucions pragmàtiques, motivar-se i aplicar-les.

S'han creat xarxes temàtiques entorn de qüestions com: normativa legal, organització del temps, funcionament del menjador, qualitat pedagògica, ús de les TIC, establiment d'aliances amb l'entorn per fer activitats, etc.

L'assessorament es fa signant un pla de treball individualitzat i amb un copagament de l'agent assessorat per crear un compromís d'implicació i participació.

S'ha creat també una cultura d'intercanvis entre escoles, l'anomenada *Hospitazion*, i s'ha fet un gran esforç de transferència de bones pràctiques i coneixements a través de congressos, publicació de materials pràctics, webs, etc.



L'escola a temps complet i concretament el Programa AEC (Activitats d'Enriquiment Curricular) va ser una **decisió política d'àmbit estatal**. No obstant això, la seva implementació es va plantejar des del principi com a descentralitzada, designant que fossin els ajuntaments (*autarquias locais, camaras municipais*) o subsidiàriament les direccions escolars, els encarregats d'aplicar aquesta política, exercint d'entitats promotores (EP).

El Programa de les AEC s'ha presentat com una **ampliació de les competències locals en educació i de l'autonomia dels centres educatius**.

Els ajuntaments, o les direccions escolars, en la seva funció d'EP de les AEC, assumeixen la responsabilitat de dissenyar el programa d'activitats, garantir els materials i espais, seleccionar i contractar el personal i supervisar les activitats. En alguns casos, la funció promotora es delega en associacions de famílies o en entitats socials, possibilitats que també admet la normativa estatal.

Les **reformes del marc regulador** de l'*Escola a tempo inteiro* han tendit a reforçar el rol dels ajuntaments com a EP, perquè es considera que facilita el vincle entre les AEC i l'entorn territorial.

La **proactivitat dels ajuntaments** ha estat molt desigual a l'hora de promoure les AEC. Hi ha ajuntaments que s'involucren activament i aporten finançament propi perquè ho veuen com una oportunitat per donar suport al teixit social i comunitari i millorar l'educació. Això els suposa assumir un major rol de lideratge, coordinació i supervisió, la qual cosa ha requerit ampliar els equips humans de les regidories d'educació.

D'altres ajuntaments, en canvi, traspassen la funció a associacions de famílies, entitats socials o a les direccions escolars.

El Ministeri d'Educació estableix l'obligatorietat de crear a totes les escoles oferta AEC i traspasa el finançament als ajuntaments (o entitat promotora en qui delegui) per portar endavant les AEC.

El **finançament** rebut depèn del nombre d'alumnes inscrits a les AEC, el nombre d'hores i activitats ofertes (de mitjana, aquest finançament estaria entorn els 100 € per alumne i curs). El finançament sufraga costos de personal i material. Els costos d'espai i supervisió els assumeix l'EP amb recursos propis.

El finançament es formalitza mitjançant la signatura de contractes programa entre el Ministeri d'Educació i l'EP. El contracte determina el finançament, les obligacions de les parts i la comissió de seguiment.

A escala nacional, la **Comissió Coordinadora de les AEC** (*Comissão Coordenadora das AEC*) amb representació de diferents direccions generals del Ministeri d'Educació i amb participació de federacions de docents, tècnics AEC, famílies, municipis i d'entitats socioeducatives, assumeix les funcions de:

- Avaluar i aprovar les propostes d'AEC i de finançament que fan arribar al Ministeri d'Educació les EP.
- Publicar el llistat d'EP amb contracte-programa.
- Acompanyar en l'execució dels contracte-programa.
- Definir un model de formació dels educadors/tècnics AEC.
- Avaluar el sistema mitjançant un informe anual públic de propostes de millora.

La tasca de la *Comissão Coordenadora das AEC* permet al ministeri ajustar el marc regulador i emetre circulars d'orientacions dirigides a les EP.

El 2022, *l'Escola a tempo inteiro* sumava més de 15 anys. Va aconseguir mantenir-se tot i la crisi de 2008 gràcies a un pacte social i polític sòlid, i actualment és un model d'escola consolidat i àmpliament acceptat. La seva «naturalització» i demanda per part de les famílies fa que avui dia es consideri un **model d'escola no supeditat a canvis polítics o econòmics** i que ha superat les reticències inicials de part del professorat i d'alguns partits polítics.

Els debats actuals se centren en com millorar la qualitat i idiosincràsia pròpia de les AEC i en la conveniència d'estendre aquest model als cicles superiors de primària (dels 10 anys endavant).

### Agrupaments escolars

*L'Escola a tempo inteiro* s'emmarca en un procés paral·lel de racionalització de la xarxa d'escoles, pel qual s'han tancat les escoles més petites (menys de 10 alumnes) i s'ha concentrat l'alumnat en escoles més grans, modernes, més ben equipades i amb possibilitat d'encabir nous serveis com el menjador i les AEC. En aquestes escoles s'ha concentrat la inversió pública i s'ha reforçat l'equip de direcció i l'autonomia de centre.

Juntament amb el procés de tancament de les escoles més petites, s'ha produït un important procés d'agrupament d'escoles (AE), que ha donat lloc a «clústers escolars» entre centres amb proximitat geogràfica que agrupen diferents nivells educatius. Cada agrupament disposa d'un únic òrgan de direcció, amb autonomia i competències reforçades. Les agrupacions es formen generalment per proximitat territorial i per afinitat en el projecte pedagògic. Un agrupament pot sumar milers d'alumnes.



# → Uruguai



Uruguai ha creat un sistema pel qual les escoles poden esdevenir Escoles a Temps Complet (ETC) o Estès (ETE) voluntàriament si presenten un **projecte de transformació**.

El projecte ha d'anar acompanyat d'una suma d'adhesions:

- Registre d'acceptació de les famílies de tots els alumnes.
- Registre d'acceptació dels docents del centre (ja que la transformació implica canvis en la seva jornada laboral).
- Justificació de la necessitat d'ampliar el temps escolar.
- Informe tècnic d'un arquitecte sobre l'estat de l'edifici escolar i les modificacions necessàries per funcionar en horari ampliat.

La sol·licitud es presenta al *Consejo de Educación Infantil y Primaria* (CEIP, òrgan estatal d'educació), on és estudiada i, en cas de ser aprovada, atorga a l'escola els recursos humans extres necessaris i adequa o construeix un edifici escolar que permeti el funcionament a temps complet (amb menjador escolar, més lavabos, sales d'activitats, etc.).

Un dels aspectes que valora el CEIP, a més del projecte i dels suports, és la projecció demogràfica de la zona on es troba l'escola i que la regió tingui menys del 20 % de les escoles funcionant a temps estès o complet (llindar mínim desitjable).

El CEIP desplega una **xarxa d'inspectors específics** per a les ETC i les ETE que en fa el seguiment i facilita el desenvolupament qualitatiu del projecte.

La figura de l'inspector té un rol molt important, ja que s'encarrega de dinamitzar en el si de les escoles les sales docents de coordinació, estimulant un debat pedagògic constant i profund que garanteixi la cohesió i alineació de l'equip amb el projecte.

Els debats de les sales docents queden recollits en documents d'acta —redactats seguint unes pautes— que són públics i són material d'anàlisi per part del CEIP per millorar i adaptar el model d'escoles de temps ampliat. Paral·lelament, s'ofereix un **programa de formació continuada al personal docent**.

Les ETC i les ETE tenen una **àmplia autonomia pedagògica** per desenvolupar el seu projecte, tot i que el denominador comú és fer un horari mínim de 7 hores, inclòs el dinar, les classes i els tallers.

El 2022, l'ETC sumava més de 20 anys d'implementació i l'ETE més d'una dècada. S'ha aconseguit que la política es mantingui, tot i que els governs han canviat de color diverses vegades. Continua sent un tipus d'escola minoritària, si bé els plans quinquennals de política educativa estatal n'aproven en cada renovació un augment gradual.

La forta demanda per part de les famílies (les ETC i les ETE tenen llista d'espera) contribueix a la **sostenibilitat del compromís polític**. El fet que el model vagi lligat a la construcció o millora dels edificis escolars afegeix atractivitat al model.



# Aprenentatges sobre governança de les experiències revisades

- La consolidació d'una política d'educació a temps complet i la seva supervivència als canvis de govern requereix **aconseguir un consens ampli de forces polítiques i socials** sobre la desitjabilitat del model. Altrament, la política pot quedar en una experiència efímera i de partit.
- La política d'educació a temps complet va vinculada a **canvis en el marc horari de les escoles**, que facilita encabir l'educació no formal.
- La consolidació de la política a temps complet requereix **passar de l'experimentació inicial als canvis sistèmics o estructurals**, que impliquen aprovar una normativa que defineixi les responsabilitats de cada agent (*i. e.*, de les escoles, de l'administració local i de les administracions supralocals), que doti d'un finançament estable, estructures gestores, criteris de qualitat (ràtios, contractació i acreditació del personal educador) i òrgans d'inspecció, acompanyament o avaluació.
- En alguns casos, la política d'educació a temps complet fa **obligatori garantir de forma universal** un temps d'educació no formal. En d'altres, la política consisteix a **crear un sistema d'incentius** per estimular programes d'educació no formal de lliure iniciativa.



# Preguntes a debatre a Catalunya

1. Si una política d'educació a temps complet ha de partir de la desitjabilitat social, en quin punt estem a Catalunya? Es mostra un **suport transversal** dels partits polítics, els diferents nivells d'administració, els agents implicats i els seus principals òrgans de representació a la idea d'avançar cap a una política d'educació a temps complet?
2. Existeix a escala local i de la Generalitat una trajectòria d'iniciatives, plans i programes coherents amb una política d'educació a temps complet: Aliança Educació 360, Plans Educatius d'Entorn, Pla Català de l'Esport a l'Escola, Projectes Educatius de Ciutat, PMOE, polítiques d'activitats extraescolars a diversos municipis (Barcelona, Martorell, Girona, etc.), suport de la Diputació de Barcelona als ecosistemes educatius, etc. Amb tot, aquestes iniciatives operen, ara per ara, sense un marc normatiu ni estructures de finançament estables. Ens permet aquest punt de partida **fer un salt de les experiències actuals cap a canvis sistèmics**?
3. Els horaris de l'educació lectiva a primària i a l'ESO són objecte de debat i hi ha diferents propostes i pressions que poden donar lloc a nous marcs horaris. Així, el Pla Viure Millor, fruit de l'adhesió de la Generalitat a la Reforma Horària, podria produir noves directrius en matèria d'horaris. Quin tipus de **reforma horària escolar** podria emprendre Catalunya per afavorir una política d'educació a temps complet?
4. Quina podria ser la **distribució de responsabilitats** entre els agents públics en una política d'educació a temps complet (*i. e.*, Generalitat, administracions locals —ajuntaments, consells, Diputació, mancomunitats—, centres educatius públics)? Quines funcions correspondrien a cada agent? De manera especial, quins agents haurien d'assumir el finançament de l'educació no formal?
5. Una política d'educació a temps complet a Catalunya hauria de construir-se com un sistema **obligatori** o bé que **incentiva** a desenvolupar l'educació a temps complet?
6. Com garantim una **complementarietat i alineació** entre una política d'educació a temps complet i les polítiques de benestar, joventut, esports i cultura, que també despleguen programes d'educació no formal?

# El foment de l'equitat

L'accés a les activitats en termes econòmics, informatius i logístics i les estratègies per **millorar els aprenentatges i la inclusió social** de tots els infants.



## → França



Actualment, entorn del 80 % dels alumnes de primària de França accedeixen a activitats *périscolaires* del PEdT del seu municipi. L'accés i l'aprofitament equitatiu de les activitats es treballa a través de diferents estratègies:

### → Tarifació social

Les famílies fan un copagament de les activitats en funció d'una tarifació social que té en compte els ingressos familiars i el nombre de germans. En tots els casos es tracta de preus molt assequibles, que oscil·len entre els 0,20 € i 2 € per hora d'activitat.

### → Burocràcia

Es tendeix al sistema de registre únic (p. ex., Tolosa): l'ajuntament disposa d'una plataforma en línia on les famílies creen un compte i poden gestionar el seu accés a tots els serveis i ajuts de l'administració local, i fan la sol·licitud i el pagament des d'allà. La plataforma incorpora les dades econòmiques de la família i la tarifació social s'aplica a tots els serveis.

### → Comunicació amb les famílies

La comunicació amb les famílies és un element essencial per a l'èxit d'assistència dels alumnes a les activitats. Els ajuntaments utilitzen molts canals de comunicació per tal que les famílies estiguin informades i puguin inscriure els seus fills a les activitats: cartells a les escoles, xarxes socials, web, notificacions a l'agenda escolar dels infants, convocatòria a reunions...

La difusió de la informació es fa a través de diverses fonts: ajuntament, escola, associacions, etc., i col·laboren totes per facilitar que les famílies compreguin el funcionament del sistema i coneixin els interlocutors de referència dels diferents temps educatius.

### → Edats

Els PEdT s'orienten a infants entre 3 i 11 anys, però alguns ajuntaments els estan ampliant de 0 a 3 i de 12 a 18, i els vinculen amb les polítiques de joventut i de primera infància.

### → Entorns rurals o amb pocs habitants

El fons de finançament i el PEdT aconsegueix que municipis amb pocs habitants tinguin també un programa d'oferta *périscolaire*. Els municipis petits es poden agrupar i oferir un programa comú intermunicipal.



### → Escoles públiques i concertades

Alguns ajuntaments financen CLAE d'escoles concertades. En cas de no tenir CLAE propi, es permet l'accés dels seus alumnes als CLAE d'escoles públiques.

### → Horaris

A més de la tarda, els ajuntaments proposen activitats durant la pausa de migdia o al matí abans de l'inici de les classes matinals, per facilitar l'assistència de tot l'alumnat.

### → Inclusió

El temps *périscolaire* fomenta activament els valors de convivència i cooperació entre infants de diferents condicions.

D'altra banda, el temps *périscolaire* permet valorar les capacitats d'infants que no tenen un bon rendiment escolar, però que en canvi destaquen en les activitats proposades pel PEdT.

Per poder acollir infants amb alguna discapacitat en les activitats extraescolars, els ajuntaments contracten els anomenats «companys de vida i oci», —en francès, *accompagnants de vie et de loisirs* (AVL)— que acompanyen aquests infants durant el temps extraescolar. Els AVL fan una funció de vetlladors, no tenen per tant el mateix rol que la resta d'educadors de les activitats ni compten en el càlcul de ràtios.

Les escoles disposen durant el temps lectiu d'acompanyament d'alumnes amb discapacitat —en francès, *accompagnant d'élèves en situation de handicap* (AESH)—, que quan comença el temps *périscolaire* esdevenen AVL, i així eviten que els infants atesos hagin de canviar de referent.

Els AVL els contracta l'ajuntament, mentre que quan fan d'AESH tenen contracte amb els serveis nacionals d'educació.

Per poder disposar d'un AVL, l'infant ha de tenir un certificat de l'administració competent, la *Maison Départementale des Personnes Handicapées*.



### → L'educació a temps complet com a font de noves desigualtats

La reforma dels ritmes escolars ha tingut com a objectiu reduir desigualtats, però també n'ha generat de noves:

- En tant que és una política que delega en els ajuntaments el desenvolupament del temps *périscolaire*, es generen **desigualtats entre municipis**: la qualitat i la varietat d'activitats proposades, les ràtios i les condicions laborals amb què es contracta el personal educador està resultant molt desigual, ja que depèn de la voluntat política, de les inèrcies i projectes anteriors, de l'eficàcia gestora, i de la capacitat financera de cada municipi per complementar el fons estatal.
- També es creen **desigualtats en el si dels municipis**: en una mateixa ciutat, podem trobar CLAE licitats a entitats socioeducatives i d'altres de gestió directa de l'ajuntament. Es generen diferents dinàmiques de funcionament i propostes que no sempre són vistes com a equivalents entre escoles.
- Les **desigualtats urbanes entre barris** en la distribució dels equipaments i les possibilitats de desplaçament des de l'escola a equipaments especialitzats suposa desigualtats en les possibilitats de fer determinades activitats (per exemple, l'accés a l'escola de música és més viable per a les famílies de determinats barris).



# → Portugal



Les AEC (Activitats d'Enriquiment Curricular) tenen com a missió crear una major igualtat d'oportunitats educatives en el temps de tarda entre els infants, ja que abans d'aquesta política es constata que l'educació no formal s'estava convertint en un terreny de reproducció i accentuació de les desigualtats educatives, amb conseqüències en les oportunitats de vida a llarg termini.

Per reduir aquesta desigualtat, Portugal ha posat en pràctica les següents estratègies:

## → Oferta obligatòria i gratuïta a totes les escoles públiques

Amb la política d'educació a temps complet, totes les escoles públiques han d'oferir obligatòriament un temps ampliat en què s'encabeixen les AEC. Les AEC són gratuïtes per a les famílies, però l'assistència és opcional.

L'any 2020, el 99,8 % de les escoles públiques tenien oferta d'AEC. La inscripció en les activitats és molt alta: el 80 % de l'alumnat hi està inscrit. El fet que les AEC hagin sigut gratuïtes des del principi de forma universal s'ha traduït en una adhesió quasi total per part de les famílies.

Es considera que l'escola a temps complet és un factor que contribueix a la bona valoració social de l'escola pública i evita dinàmiques de segregació entre centres públics i privats.

El menjador escolar té un preu subvencionat i tarifació social addicional (els preus màxims estan per sota dels 3 € diaris). Més del 80 % de l'alumnat participa en el menjador escolar.

Des de fa uns anys hi ha un debat obert entorn de l'opció d'introduir un copagament de les famílies en les AEC per donar a la demanda una resposta de major qualitat i prestigi, seguint un sistema de tarifació social que continuï garantint l'accés a les famílies amb menys ingressos. Per ara, s'ha optat per mantenir les AEC gratuïtes per a tota la població.

## → Conciliació laboral de les famílies

L'horari de matí anterior de les escoles no s'adaptava a les jornades laborals i això tenia efectes no desitjats, com la desatenció d'infants a les tardes, la sobrecàrrega dels avis, la reducció de la taxa de natalitat, la menor taxa d'ocupació de les dones o la preferència per escoles privades, que disposaven d'oferta educativa complementària a les tardes.

Donar resposta a les dificultats de conciliació familiar ha estat una de les raons explícites més importants a l'hora d'impulsar l'escola a temps complet i els programes AEC.

## → Suport educatiu

El programa AEC ha d'incloure obligatòriament suport a l'estudi en tots els cursos. Aquest servei ha de ser organitzat per la direcció de l'escola i proveït per personal docent, que queda fora del contracte de finançament del programa AEC.

L'activitat de suport a l'estudi té una durada setmanal mínima de noranta minuts. El suport a l'estudi es destina a fer els deures escolars i consolidar aprenentatges, així com facilitar als estudiants l'accés a recursos educatius com llibres, ordinadors, i aportar un suport dels docents més individualitzat.

El servei de suport a l'estudi beneficia sobretot els alumnes que no tenen un espai o acompanyament adequat a casa, i afavoreix la seva graduació i retenció en el sistema educatiu.

A més, el suport a l'estudi des de les escoles allibera temps per fer activitats en família, cosa que fa que millori la qualitat del temps familiar.

## → Salut i benestar

S'assumeix que les AEC són útils per evitar l'excessiu sedentarisme, l'abús de pantalles entre els infants, la incidència de l'obesitat i d'altres conductes de risc per a la salut.

## → Inclusió

Per garantir la inclusió de l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) en les AEC, l'escola elabora un Pla Educatiu Individual (PEI) que especifica les mesures d'acompanyament i adaptació que requereix l'infant en el seu temps lectiu i no lectiu. Aquest PEI es comparteix entre el docent tutor, els mestres d'educació especial i els tècnics de les AEC.

Alguns ajuntaments creen oferta específica per als alumnes amb discapacitats més greus i inclouen en el seu programa AEC activitats expressament pensades per poder acollir en igualtat de condicions l'alumnat amb diversitat funcional (p.ex., inclusió inversa).



# → Alemanya



## → Cobertura dels períodes de vacances

Dins de la política i la normativa d'educació a temps complet, s'inclouen complements addicionals de temps i activitat educativa en períodes vacacionals. A diferència del programa AEC, la seva realització està subjecta a la iniciativa i demanda existent a cada territori, requereix un copagament de les famílies i no implica a les direccions escolars.

## → L'educació a temps complet com a font de noves desigualtats

En els darrers anys, el finançament que l'Estat traspasa als ajuntaments (o a entitats promotores alternatives) per desenvolupar el seu programa AEC ha tendit a decreixer. Els ajuntaments critiquen la **reducció del finançament**, ja que la qualitat de les AEC se n'estaria ressentint.

A més, les entitats promotores de les AEC demanen que el sistema de finançament no només tingui en consideració el volum d'alumnes atesos (situació actual), sinó també altres factors com l'entorn —rural o urbà—, la complexitat social i la disponibilitat d'equipaments de l'entorn.

El personal AEC pot ser contractat directament pels ajuntaments, però sovint aquesta contractació es fa a través de licitacions a empreses que s'han especialitzat en la provisió d'AEC.

En general, les condicions laborals dels tècnics AEC es consideren bastant precàries: predominen els contractes temporals, poc remunerats i amb horaris molt reduïts. Aquestes **condicions laborals** no afavoreixen el reconeixement professional ni dins de l'organització escolar ni davant de les famílies. A més, els contractes laborals sovint no preveuen prou temps de formació continuada, coordinació i avaluació per millorar la qualitat de les AEC.

La política a temps complet es dirigeix a infants de 6 a 11 anys, sense preveure per ara cap mesura per a la resta d'edats. Actualment, s'està debatent estendre el model d'escola a temps complet i les activitats AEC al **segon cicle de primària** (10 a 12 anys). Així, durant el 2021, s'ha posat en pràctica una prova pilot d'educació a temps complet a segon cicle de primària en deu municipis.

Un altre aspecte a millorar és l'atenció de l'alumnat amb **necessitats educatives especials**, ja que el finançament no preveu personal de suport individual (tipus vetlladors) que sí que es preveu en el temps lectiu per atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials amb més dificultats.

L'escola a temps complet alemanya (GTS) és una escola pensada per a la inclusió i l'equitat. Per aconseguir aquests objectius, aplica les següents estratègies:

## → Gratuïtat o semigratuïtat

Les activitats no lectives que organitza l'escola són gratuïtes o semigratuïtes, subvencionades per l'estat regional o l'ajuntament.

El cost del menjador és gratuït en algunes regions i en d'altres, subvencionat, i el preu habitual és d'uns 3 € màxim, inclòs dinar i monitoratge.

En general, es tendeix a optar per crear serveis i activitats gratuïtes. Es considera que és més eficient que donar ajuts individuals i supeditar-los a tràmits de sol·licitud per part de les famílies (si bé aquest no és un criteri adoptat de manera uniforme a tota Alemanya).

## → Obligatorietat (en alguns casos) de l'educació no formal

La majoria de GTS concentren les activitats no lectives a la tarda i no són obligatòries per als alumnes. Però hi ha GTS en què aquestes activitats són obligatòries (model vinculant) i s'intercalen en què la jornada escolar, de manera que se les situa al mateix nivell d'importància que les activitats de temps lectiu.

## → Vinculació amb polítiques socials

Les GTS han requerit un procés d'unificació de criteris entre el sistema educatiu i de serveis socials i la introducció de professionals de l'àmbit social dins de les escoles (professionals equivalents a educadors i integradors socials, anomenats *sozialpädagogen*). Aquestes figures han guanyat importància amb el temps i vehiculen l'objectiu de l'equitat i la inclusió a tot el projecte educatiu.

Així, les GTS esdevenen un recurs normalitzat per a l'atenció de les desigualtats socioeducatives, la qual cosa disminueix la necessitat de crear espais segregats (centres oberts, ludoteques de serveis socials...).

## → Foment de la participació

A més d'aconseguir una major equitat educativa, les GTS tenen com a missió aconseguir que els infants siguin membres actius de la societat, independentment del seu origen social.

Per aquesta raó, el seu projecte preveu espais regulars de participació (cercles matinals, assemblees setmanals) en els quals els infants decideixen, entre d'altres, les activitats que volen fer en les setmanes següents. S'entén que aquesta participació de l'alumnat a l'hora de decidir sobre el seu temps promou la seva capacitat d'iniciativa a la vida.

#### → Cura del benestar i la salut

Les GTS són un model d'escola que proveeixen atenció a infants i adolescents que quedarien desatesos a les tardes. Aquesta realitat ha estat un focus important de preocupació, ja que es constata que alguns infants i adolescents fan poques activitats a les tardes.

Les Escoles a Temps Complet vetllen per proporcionar activitats físiques, variades i estimulants. Aquesta atenció prevé mals hàbits d'alimentació, sobrepès, abús de l'entreteniment amb pantalles, trastorns d'aprenentatge vinculats a la desatenció, addiccions i conductes de risc.

#### → Suport per fer els deures escolars

Les GTS eliminen els deures escolars, ja que es garanteix temps per fer tasques individuals durant l'horari lectiu i un servei de suport a les tasques escolars durant el seu temps ampliat, amb supervisió docent i suport individual per als infants que ho necessiten.

En eliminar els deures escolars, s'evita un focus de desigualtat que té a veure amb encomanar tasques que no tots els infants poden fer adequadament a casa seva. S'evita, a més, envair el temps en família.

Amb l'acompanyament des de l'escola per fer les tasques escolars, els docents s'alliberen de la font d'estrès que suposa lluitar amb infants i famílies per aconseguir que portin els deures.

#### → Foment de la inclusió

En el cas dels infants d'origen estranger, les activitats no lectives proporcionen una millor immersió lingüística. Cal tenir en compte que la majoria d'escoles d'Alemanya tenen percentatges molt elevats d'alumnat d'origen immigrant i refugiat, i el fet que aquestes escoles treballin millor la immersió lingüística i la inclusió social és, per tant, remarcable.

Les activitats no lectives nodreixen els cercles d'amistat dels infants: les avaluacions demostren que els infants que van a GTS tenen un cercle d'amistats més gran que la resta d'infants.

Pel que fa a l'alumnat amb alguna discapacitat, l'oferta no lectiva ha de garantir estratègies específiques per atendre'l i crear oferta especialitzada en cas necessari.

El clima dins les aules millora gràcies a la tasca d'integració i reforç escolar personalitzat que es fa a les activitats de la tarda.

#### → Oportunitats d'inserció laboral

Les GTS es plantegen com una solució de conciliació (especialment important per a les famílies monoparentals) i per fomentar les oportunitats laborals i professionals de pares i mares.

Les avaluacions demostren que s'aconsegueix, efectivament, una millor conciliació laboral i unes taxes d'ocupació més igualitàries.

#### → Les GTS com a font de noves desigualtats

La **cobertura de places** de les GTS és insuficient i desigual: quasi tres quartes parts de les famílies volen una escola a temps complet; en canvi, el 2020 només un 47 % tenen accés a una plaça. Els infants residents en pobles petits són els que menys accés tenen, ja que hi ha menys oferta d'aquest tipus d'escoles en aquestes zones.

Amb tot, el Govern alemany ha establert que el 2025 tots els infants de primària han de tenir dret garantit a una plaça d'educació a temps complet.

A més de la disponibilitat de places, l'horari i dies d'atenció a les tardes, la qualitat de les activitats i la qualificació del personal educador, la gratuïtat o copagament de les activitats i la diversitat d'espais presenten també **desigualtats entre territoris i escoles**. Es reivindica unificar i garantir territorialment uns mínims més exigents en la implantació de les GTS.

Un altre aspecte molt important és que hi ha una gran desigualtat de **salaris, estabilitat contractual i estatus professional** entre els docents del temps lectiu i els educadors del temps no lectiu i les figures de treball social vinculades a les GTS. Aquest fet dificulta la cooperació interdisciplinària dins de les GTS.





Uruguai ha entès l'extensió del temps educatiu a l'escola com una estratègia per millorar l'equitat i renovar l'educació. Això es treballa a través de diferents estratègies:

## → Visibilització de la desigualtat educativa

La creació d'Escoles a Temps Complet a Uruguai coincideix en els anys noranta amb la creació de les primeres oficines estadístiques, les quals categoritzen per primer cop la **condició econòmica de l'alumnat i la concentració de situacions de pobresa** a les escoles (inicialment només es tenien en compte els ingressos familiars i després s'hi van sumar altres variables, com el capital educatiu dels progenitors). Aquesta visibilització estadística acompanya l'objectiu polític de reduir les desigualtats educatives.

## → Gratuïtat i obligatorietat

Les escoles públiques en temps ampliat —a temps complet (ETC) i estès (ETE)— són gratuïtes al 100 % en tot el seu horari: tant el temps curricular, com el dinar i els tallers són gratuïts.

La participació en el menjador i en els tallers és obligatòria per a tots els infants matriculats a l'escola. Per tant, les famílies que matriculen els seus fills en aquestes escoles accepten la integritat d'horaris i activitats que s'hi fan.

## → Proposta metodològica: la importància dels tallers

Tenint en compte aquest punt de partida (obligatorietat i gratuïtat de l'educació no formal), la cerca de l'equitat es concentra en la proposta metodològica.

La premissa de les escoles amb temps ampliat és utilitzar el temps addicional per oferir alternatives d'aprenentatge. El seu model pedagògic aposta per la potenciació de les intel·ligències múltiples, cosa que facilita que cada infant desenvolupi el seu potencial en el camp en què tingui més habilitat per aprendre.

Els tallers són el format pedagògic per excel·lència que s'aplica en el temps extra que disposen les ETC i ETE en comparació amb la resta d'escoles (que fan només les 4 hores curriculars).

La metodologia dels tallers és objecte d'una **profunda reflexió pedagògica**. Aquesta metodologia es veu apropiada perquè respecta els ritmes personals d'aprenentatge i obre la porta a una varietat de competències que facilita que tots els alumnes puguin destacar en alguna d'elles, i això fa augmentar la seva autoestima i seguretat. A més, gràcies als tallers, els alumnes desenvolupen conductes més autònomes perquè necessiten prendre decisions permanentment.

Els tallers apliquen metodologies de treball per projectes, treball dirigit a produir quelcom útil i tangible, que es pot comunicar i compartir amb la comunitat i les famílies. Això promou la participació i implicació d'aquestes i aconsegueix que l'alumne assoleixi un paper protagonista.

A més, i molt important des del punt de vista de l'equitat, es considera que els tallers contribueixen a **desenvolupar habilitats de planificació** en els alumnes: tenir objectius, i assolir-los amb una estratègia i un treball persistent. Aquesta metodologia compensa la «cultura de la immediatesa i no planificació».

## → Estatus igualitari de tots els educadors

El temps de tallers és impartit per professionals especialitzats (anomenats professors talleristes) que gaudeixen dins l'escola d'un estatus igual al dels docents (són també personal públic, qualificat, integrat en el claustre i amb les mateixes condicions salarials). En la modalitat ETC són freqüents els tandems o codocència entre professors talleristes i docents (*duplas*).

## → Activitats d'estiu

La proposta de temps ampliat de les escoles es complementa amb programes d'estiu educatiu, campaments, que també contribueixen al projecte integral d'educació.

## → Inclusió i participació

Les escoles de temps ampliat treballen aspectes d'inclusió i democràcia (actituds de respecte, tolerància, solidaritat) i es destina setmanalment un temps d'assemblea per decidir amb els alumnes part de l'activitat de l'escola.

## → L'escola de temps ampliat com a font de noves desigualtats

La política d'escoles de temps ampliat ha creat noves desigualtats. La més important és en el **temps escolar dels infants**: una majoria d'alumnes té 4 hores i no disposa de servei de menjador gratuït ni tallers, mentre que una minoria disposa d'entre 7 i 8 hores de temps educatiu amb dinar gratuït.

Així, la política ha creat desigualtats en les **oportunitats de conciliació** de les famílies i la cobertura de les **necessitats alimentàries** dels alumnes més vulnerables (les escoles de temps ampliat no cobreixen tota la demanda existent en cap de les dues modalitats).

# Aprenentatges sobre equitat de les experiències revisades

- La política d'educació a temps complet té una vocació universal —dirigida a tots els infants— igual que l'educació formal. En alguns casos s'ha iniciat com una **política compensatòria**, però després s'ha tendit a universalitzar, perquè es considera que aquesta **universalització** evita la segregació social i contribueix a una millor acceptació de l'escola pública per part de les classes mitjanes.
- L'equitat en l'educació no formal es treballa **garantint tant l'accés com la inclusió**, és a dir, no només es tracta de facilitar que tots els infants i/o adolescents puguin disposar de temps educatiu més enllà del lectiu, sinó d'aconseguir que aquestes activitats els aportin allò que necessiten per desenvolupar habilitats i aprenentatges.
- Pel que fa a l'accés, una mesura fonamental és la **gratuitat** o bé la **tarifació social**; també la simplificació dels tràmits burocràtics. En algun cas la gratuïtat va lligada a l'**obligatorietat** d'assistir a les activitats d'educació no formal, i les posa al mateix nivell d'importància que les activitats reglades. En la majoria de casos, en canvi, l'assistència és opcional, tot i que es motiva els infants a assistir-hi.
- Pel que fa a la **inclusió**, l'accent es posa en l'ús de metodologies actives d'aprendre fent, l'acompanyament personalitzat i les competències menys treballades en l'educació reglada (físiques, artístiques, tecnològiques, comunicatives, socials, emprenedores, creatives, etc.), de manera que es creen contextos alternatius i diversos d'aprenentatge en què els infants amb baix rendiment escolar puguin destacar i motivar-se. També es preveu un **suport educatiu** per fer els deures i tasques escolars.
- De manera especial, es cuida la **inclusió de l'alumnat amb alguna discapacitat**, sigui creant oferta adaptada, aplicant plans individuals d'atenció o proporcionant personal vetllador de suport.
- Paradoxalment, la política d'educació a temps complet obre **nous escenaris de desigualtat**, en tant que la seva implementació comporta inevitablement disparitats en la cobertura territorial, horària, d'edats, d'estatus i condicions laborals del personal educador, d'activitats i de finançament...



# Preguntes a debatre a Catalunya

1. En el cas de Catalunya, pensem que la política d'educació a temps complet ha de tenir una **vocació universal o únicament compensatòria** per a col·lectius o territoris amb situació de desavantatge? En qualsevol cas, suposant una aplicació gradual d'aquesta política, quins col·lectius, territoris, etapes educatives cal prioritzar en primer lloc?
2. Pel que fa a l'accés a les activitats, és més efectiu proporcionar una **oferta gratuïta** o optar per un sistema de **tarifació social**? Quins efectes de segregació o mixtura social pot tenir cada opció? En cas d'optar per sistemes no gratuïts que impliquin un tràmit, com aconseguim que el tràmit no deixi fora els infants més vulnerables?
3. Pel que fa a l'assoliment d'una **educació inclusiva**: quines competències i pedagogies han de tenir més protagonisme?
4. Cal garantir durant el temps d'educació no formal el **suport de vetlladors** per als infants que en disposen durant el temps lectiu?
5. Quin abordatge dels deures i del **suport escolar** cal fer des de l'educació no formal?
6. En quina mesura l'educació no formal pot substituir o complementar-se amb els **dispositius socioeducatius** desplegats pels serveis socials (centres de dia i programes per a infància en risc)?



# La garantia de la qualitat

Els mecanismes per assegurar la qualificació i estabilitat del personal educador, la disponibilitat d'espais estimulants, la rellevància dels continguts i l'estratègia pedagògica.



## → França



Els ajuntaments de França dissenyen una proposta d'activitats de temps *périscolaire* que es desenvolupa en centres de lleure associats a l'escola o CLAE (*Centres de Loisirs Associé à l'École*).

La proposta té uns objectius educatius i de qualitat que s'intenten assolir amb diferents estratègies. Es reconeix que la qualitat de les activitats *périscolaires* no sempre és la desitjada i això fa que part de les famílies les percebin principalment com un servei d'esbarjo i custòdia.

Els trets qualitius que es procura donar a la proposta de temps *périscolaire* són els següents:

### → Continguts coherents amb el PEdT i enfocats en les competències transversals

Cada CLAE elabora a l'escola on es du a terme un **projecte pedagògic d'animació** (PPA) coherent amb les directrius del PEdT municipal. A decisió de l'ajuntament, algunes activitats són comunes a totes les escoles.

El programa d'activitats inclou suport educatiu (en tots els casos), activitats físiques i esportives, manuals, artístiques, culturals i de joc (lliure o dirigit). En menor mesura, s'hi inclouen activitats mediambientals, tecnològiques, socials o lingüístiques i de relaxació. Es prioritzen continguts pràctics per a la vida diària i que els infants poden transmetre a casa: p. ex., tallers de cuina i alimentació.

Les activitats han d'estimular la inventiva, la curiositat, l'esperit científic, la lògica, la comunicació, el domini del cos, els hàbits saludables, les habilitats artístiques, les competències tecnològiques, el civisme i la participació ciutadana.

Amb tot, el pragmatisme porta a voltes a escollir aquelles activitats que facilitaran rebre les subvencions existents, i queden en un segon pla altres criteris com la coherència amb el projecte educatiu del centre o la participació de la comunitat educativa en la selecció.

Les avaluacions realitzades indiquen que no es pot afirmar que el temps *périscolaire* tingui una repercussió directa en el rendiment escolar, però sí que **ajuda els infants a millorar el seu raonament, l'autoestima i la integració amb el grup.**

# → Alemanya



## → Proposta pedagògica

En l'àmbit metodològic, tres premisses de qualitat del temps d'educació no formal són:

- Evitar la **dispersió** d'activitats, de manera que es dedica suficient temps a cadascuna d'elles per assolir una progressió d'aprenentatges.
- Donar a les activitats una **finalitat**: per exemple, a l'activitat de teatre es prepara un espectacle, a les activitats esportives un torneig, etc., per motivar l'infant a assistir-hi i a esforçar-se.
- Evitar l'**efecte acumulació** al llarg del dia, de manera que es preveu temps de descans i de joc lliure i espontani.

## → Personal educador

A França, el personal educador dels CLAE ha de tenir una **titulació específica**: BAFA, animador de temps *périscolaire* (*animer sur les temps périscolaire*), que consta de diferents nivells d'aprofundiment.

Els ajuntaments contracten directament o a través d'empreses i associacions (educatives culturals o esportives) equips d'animadors per portar endavant el PEdT.

Depenent de cada cas, l'ajuntament fa contractació directa d'animadors (la normativa facilita que els ajuntaments puguin fer aquesta contractació directa) o bé fa convenis o licitacions amb entitats que gestionen paquets d'activitats o grups d'escoles. En un mateix municipi poden coexistir les dues opcions.

La **qualificació i fidelització dels animadors** és una de les principals preocupacions dels ajuntaments, ja que és un aspecte crític del qual depèn l'assoliment dels objectius del PEdT.

El sector laboral de l'animació dels CLAE ofereix poca estabilitat, poca projecció, poc reconeixement; els sous són baixos i els horaris, discontinus. Les principals mesures que adopten els ajuntaments per resoldre aquesta problemàtica és facilitar formacions d'aprofundiment en BAFA i millores contractuals per atraure animadors més qualificats i estables.

## → Ràtios

La llei estableix una ràtio màxima de 17 alumnes per animador, si bé alguns ajuntaments se situen per sota d'aquesta ràtio.

Les Escoles a Temps Complet (GTS) alemanyes cuiden la qualitat de l'educació amb un seguit d'estratègies que s'apliquen a la seva proposta d'activitats no formals, però que són extensives també en alguns casos al temps reglat:

## → Enfocament en les competències «del segle XXI»

Un objectiu de les GTS és transformar el model d'escola del segle XIX, de «transmissió de coneixements estàtic» per un enfocament a **desenvolupar les competències** que permeten adaptar-se al canvi.

Parteixen d'un **concepte holístic de l'educació**, que no només fomenta habilitats cognitives, sinó també socials, artístiques, culturals i físiques. Se cerca un aprenentatge dinàmic, interdisciplinari, autònom, aplicat i creador d'experiències de vida que el faci significatiu. El temps d'educació no formal s'enfoca de ple en això.

## → Personalització i autonomia

La qualitat (i també l'equitat) de l'educació no formal té a veure amb la personalització que pot oferir.

La **personalització** passa per ser capaç d'oferir una atenció més individualitzada i per crear propostes d'aprenentatge que parteixin de les capacitats i interessos de cada infant o adolescent.

L'**autonomia** es fomenta preveient espais, temps i materials d'experimentació, joc lliure i autoaprenentatge. Les noves tecnologies s'utilitzen com un aliat per a la personalització de l'aprenentatge i la millor adquisició de competències d'autonomia.

## → Espais estimulants

La política d'educació a temps complet a Alemanya ha requerit invertir en **millores dels edificis escolars** antics, que no estaven pensats per a la diversitat d'activitats i metodologies de les GTS.

Els espais són considerats com un pedagog en si mateix, i com a tal han de facilitar els aprenentatges. Un denominador comú és que els espais han d'afavorir el moviment físic, ja que el moviment forma part de l'estratègia pedagògica del temps no lectiu.



## → Portugal



Els patis són dissenyats per oferir estímuls i possibilitats de joc variades. Es promou que siguin espais amb natura i sovint s'hi inclouen jardins o horts que cuiden els alumnes.

### → Equip educador interdisciplinari

Les GTS es caracteritzen per disposar d'un equip educador interdisciplinari que treballa juntament amb la plantilla docent en un **projecte conjunt i coherent**.

Així i tot, es reconeix que aquesta premissa topa amb dificultats: actituds docents reticents al canvi, docents sense formació en educació a temps complet, poca autonomia de les escoles per seleccionar personal, escassetat de professionals qualificats dedicats a l'educació no formal, inestabilitat laboral i rotació dels professionals no docents...

Les famílies de Portugal són cada cop més exigents amb la qualitat de les AEC (Activitats d'Enriquiment Cultural). Es detecta fins i tot una tendència incipient per part de famílies de classe mitjana a optar per oferta privada addicional i de pagament per la percepció que ofereixen més qualitat.

Per evitar aquesta dinàmica i els riscos de nova segregació en l'educació no formal, es veu necessari reforçar la qualitat de les AEC, de manera que es percebin com un itinerari de desenvolupament de competències i habilitats en els infants.

Les principals estratègies de qualitat que apliquen els ajuntaments (o les entitats promotores en qui deleguin) i que reforça el Ministeri a través de les seves circulars es presenten a continuació.

### → Metodologies de les AEC diferenciades del temps lectiu

Una crítica que s'ha fet a la política d'educació a temps complet de Portugal i a les AEC és que, a la pràctica, han introduït dins de l'escola formes d'educació no formal que havien sorgit fora de l'escola i que tradicionalment gestionaven actors de la comunitat local.

En vincular l'educació no formal a l'escola, aquesta perd paradoxalment el seu atribut de «no formal» per assimilar-se a activitats curriculars: així, les AEC s'organitzen per disciplines, queden subjectes a orientacions programàtiques homogeneïtzadores, a consecució de resultats, i esdevenen a la pràctica un allargament de la jornada lectiva escolar. Algunes AEC adopten fins i tot una dinàmica lectiva (es fan a l'aula, asseguts, amb metodologies poc actives, etc.).

Per aquesta raó, les orientacions de la Direcció General d'Educació s'han enfocat, en els últims anys, a **reforçar el valor lúdic, menys estructurat i de potenciació de l'autonomia** que han de caracteritzar les AEC, de manera que s'eviti al màxim la seva assimilació al temps curricular.

Aquest objectiu passa també per transformar el rol dels tècnics AEC, que passa a ser de facilitador més que de transmissor de coneixements, i els espais, que han de prioritzar la sortida de l'aula i del recinte escolar.

Resulta paradigmàtic d'aquesta nova tendència el fet que alguns ajuntaments parlin no ja d'escola a temps complet, sinó d'educació a temps complet o d'infància a temps complet, amb aquesta idea d'evitar que l'infant se senti com un alumne tot el temps i disposi, en canvi, de més temps per jugar i experimentar de forma autònoma, no sotmès a la disciplina escolar.



### → Ús d'espais de l'entorn

Pel que fa als espais on es desenvolupen les activitats, el marc normatiu determina que per a la realització de les AEC poden utilitzar-se tots els espais de l'escola, com aules, biblioteques, sales TIC, gimnàs, centres de recursos i altres. La direcció de les escoles ha de facilitar l'ús d'aquests espais.

Ha sigut necessari un procés molt important de **modernització dels edificis escolars**, majoritàriament antics, per adequar-los a la realització d'AEC. Tant el Ministeri d'Educació de Portugal com els ajuntaments, amb aportacions del Fons Social Europeu, s'han implicat en la millora continuada de la infraestructura de moltes escoles.

Amb tot, hi ha una demanda compartida per famílies, escoles i administracions: que les AEC es facin en espais de l'entorn, per evitar la *guetització* dels infants en les escoles i superar la «pobresa espacial i cultural» del seu món educatiu. Aquest hauria de ser un objectiu primordial d'unes activitats educatives que pretenen igualar les oportunitats dels infants socioeconòmicament desfavorits.

Sortir de l'escola contribueix a la qualitat de les activitats, al benestar dels infants, a la connexió amb l'entorn, a diferenciar el temps lectiu i el temps AEC.

A més, aquesta obertura de les activitats **més enllà del perímetre escolar** permet rendibilitzar els recursos educatius i d'equipaments existents a l'entorn i avançar en el concepte de ciutats educadores.

Si el desplaçament es pot fer a peu, es fa amb l'acompanyament d'un monitor. Si no es pot fer a peu, els municipis habiliten autobusos.

### → Itineraris d'aprenentatge

Per aconseguir impactes en les competències i habilitats dels alumnes, es demostra necessari planificar les activitats des d'un marc temporal de diversos cursos que generi un itinerari de progrés.

La **planificació plurianual** és un dels factors d'èxit dels projectes AEC, juntament amb l'expertesa i compromís del personal educador.

### → Ràtios

El nombre màxim de participants per activitat AEC es determina en funció del tipus d'activitat i de l'espai on es realitza, sense sobrepassar les ràtios establertes per a l'educació lectiva, amb un màxim de 25 alumnes per grup, tot i que la mitjana habitual dels grups, tant en el temps lectiu com en les AEC, se situa actualment en els 13,9 alumnes.

### → Tècnics AEC

Els professionals que imparteixen les AEC es denominen «tècnics AEC» i agrupen un **conjunt heterogeni d'especialistes** en determinades activitats i en educació.

En alguns casos, els tècnics AEC són persones amb titulació de docent. Si bé inicialment es va estimar que seria un avantatge la implicació de persones amb formació docent en les AEC, actualment es ressalten alguns inconvenients, com és el fet que les AEC reproduïxin metodologies d'aula similars al temps lectiu, limitant el potencial d'enriquiment i diversificació que han de representar les AEC.

La qualificació del personal AEC de música, anglès i activitat física i esportiva està regulada per diferents ordres ministerials, acordades amb els col·legis professionals respectius.

El procés de selecció del personal AEC és públic i es canalitza obligatòriament mitjançant una plataforma informàtica habilitada pel Ministeri d'Educació.

Es considera especialment beneficiós comptar amb personal AEC especialitzat que desenvolupi la seva carrera professional en l'àmbit de l'activitat. És així com aquest personal educador pot esdevenir un referent real en l'aprenentatge d'una determinada habilitat o disciplina i acompanyar els infants en itineraris d'aprenentatge avançats.

Per millorar la integració del personal AEC en el si de les escoles, alguns ajuntaments (no tots), apliquen algunes d'aquestes estratègies:

- Fan una acollida del personal AEC a les escoles per afavorir una coorganització pedagògica prèvia entre docents i personal AEC.
- Faciliten formació continuada i certificada al personal AEC.
- Faciliten contractacions més estables al personal AEC i amb més continuïtat horària (la qual cosa implica haver de posar algunes de les activitats en temps de migdia).
- Formen el personal docent de les escoles per col·laborar activament en la millora pedagògica de les AEC i en l'articulació del currículum lectiu i no lectiu.



## → Uruguai



### → Avaluació de les AEC

El programa AEC preveu una **avaluació anual** a cada escola que revisa:

- Rellevància/adequació de les activitats AEC
- Connexió amb els continguts curriculars
- Rigor tècnic o pedagògic de l'activitat
- Relació de l'alumnat amb els tècnics AEC
- Relació entre els alumnes
- Adequació dels materials utilitzats
- Adequació dels espais
- Satisfacció de les famílies
- Satisfacció dels infants

Les associacions de pares i mares (APPI) fan observació de les activitats per garantir-ne la qualitat.

El temps de les Escoles a Temps Complet (ETC) i a Temps Estès (ETE) d'Uruguai s'organitza per norma (Acta 90) en:

- 4 hores curriculars, comunes a les escoles de temps ordinari
- Temps d'esbarjo
- Hora de jocs (3 cops per setmana, 45 minuts)
- Temps de dinar
- 120 minuts al dia de tallers de projectes
- 90 minuts setmanals d'educació física
- 45 minuts, mínim, d'avaluació de la convivència grupal
- Temps de coordinació docent (2,5 hores setmanals)

La qualitat del temps educatiu es fomenta amb els següents aspectes:

### → Competències i continguts

Les ETC i les ETE neixen com una proposta que assegurí **aprenentatges significatius** en totes les àrees de coneixement.

Per fer-ho, complementa la jornada amb la presència de talleristes que reforcen l'ensenyament d'altres llengües, la universalització de l'educació física, l'accés a les noves tecnologies i especialment l'expressió artística (música, teatre, plàstica, literatura, corporal).

Les escoles fan la seva proposta de tallers d'acord amb les característiques del context, les fortaleces i debilitats que hagin detectat en els aprenentatges dels alumnes, les propostes dels infants i la disponibilitat de talleristes especialitzats.

Els tallers també reforcen els continguts curriculars a partir del treball per projectes. Com s'ha dit anteriorment, la metodologia de tallers és objecte d'una constant reflexió pedagògica i és essencial per la qualitat del model.

El document *Evaluación de impacto de las escuelas de Tiempo Completo en Uruguay 2013-2016* (DIEE-DSPE) mostra un **millor assoliment de competències matemàtiques i d'escriptura** en les ETC i les ETE respecte a les escoles ordinàries. A més, són escoles amb **poc abandonament i absentisme**.



### → Participació

La participació en tallers, especialment de tipus artístic (teatre, arts visuals, música, literatura, expressió corporal) empodera els infants a l'hora d'expressar-se i participar, la qual cosa és fonamental per tal que els docents els coneguin, hi estableixin una comunicació i els facin un major seguiment.

Aquest fet es tradueix en **millors processos de transició** entre etapes educatives (en escoles més tradicionals) i **millors trajectòries educatives**.

### → Espai

Un element que caracteritza les ETC i ETE és l'ús flexible i creatiu de l'espai. L'adequació dels espais s'ha de fer constar en el projecte de transformació.

### → Equip docent

L'estructura de suport de les ETC i les ETE preveu la capacitació dels docents que s'incorporen i programes de formació continuada, a més de les sales docents setmanals, que són espais de debat pedagògic i de reflexió obligatoris.

El personal tallerista té les **mateixes condicions laborals i estatus professional** i està plenament integrat en el claustre docent. Aquesta integració interdisciplinària és reconeguda com una de les transformacions de major impacte en la cultura educativa d'Uruguai.



# Aprentatges sobre qualitat de les experiències revisades

- La qualitat de l'educació no formal és proporcional a la qualificació, especialització, reconeixement i estabilitat del personal educador que se n'ocupa. Les polítiques d'educació a temps complet han d'incloure mesures per aconseguir un **reconeixement i qualificació** adequats a aquest personal.
- L'educació no formal té l'avantatge de disposar de plena llibertat per escollir els seus objectius, continguts i metodologies, a diferència de l'educació reglada. En aquest sentit, és un espai idoni des del qual construir una **educació inclusiva, significativa, experiencial i potenciadora** d'un major ventall de competències. Tot i així, hi ha també el risc de reproduir lògiques pròpies de l'educació reglada, especialment si és gestionada pels mateixos actors o en els mateixos espais. Si això passa, l'educació no formal esdevé un allargament de la jornada escolar i no es produeix una veritable ampliació de les oportunitats educatives.
- La política d'educació a temps complet ha tendit a prioritzar les **instal·lacions escolars** com a ubicació preferent, acompanyant fins i tot aquesta opció amb inversions en els edificis per condicionar-los per a una major varietat d'activitats. Amb tot, es reconeix la riquesa que suposa utilitzar altres espais de la ciutat, especialment si aquesta disposa d'equipaments especialitzats.

## Preguntes a debatre a Catalunya

1. Com pot promoure una política d'educació a temps complet el **reconeixement professional** dels educadors del temps no lectiu?
2. Fer una política i una normativa d'educació a temps complet representa el risc de formalitzar i supeditar a les lògiques de l'administració l'educació no formal, de manera que amb això es perd la **flexibilitat i llibertat** que la caracteritza i que li permet adaptar-se a les necessitats de cada infant. Es pot evitar aquest risc?
3. El model d'educació a temps complet a Catalunya ha de fer de l'escola l'**espai preferent** per a l'educació no formal? O podem plantejar-nos un model no centrat en l'escola, sinó fora d'ella?

# La connexió amb el temps lectiu, l'entorn i la comunitat

L'articulació entre temps lectiu i no lectiu i amb l'escola, l'entorn i tota la comunitat: **punts de col·laboració, projectes conjunts i espais d'intercanvi interdisciplinari.**



## → França



### → Articulació del projecte educatiu del temps lectiu i no lectiu

La col·laboració entre temps lectiu i no lectiu és variable en funció dels equips i dels projectes de cada municipi i escola.

En general, la direcció escolar no té un rol rellevant en la planificació i gestió de les activitats *périscolaires* ni el personal docent participa en elles. El claustre pot col·laborar, això sí, amb l'equip del CLAE, transmetent les seves idees i valoracions o intervenint en cas d'observar algun comportament o situació inadequada.

Una de les dificultats que aflora és la **disparitat de normes** de disciplina, comportament i resolució de conflictes que es poden generar en el temps lectiu i no lectiu, de manera que es creï una incoherència de valors entre els dos temps educatius. En aquest sentit, és habitual que calgui treballar un codi de conducta aplicable a tot el marc horari del centre educatiu.

El temps *périscolaire* no té cap impacte en les qualificacions escolars ni els docents en fan cap valoració. D'altra banda, la decisió dels ajuntaments de mantenir o no una determinada activitat es basa sobretot en el nombre d'inscrits i la taxa d'assistència i en menor mesura en la consulta a l'equip docent, el qual generalment té un coneixement molt escàs d'aquestes activitats.

La cooperació entre el personal del temps lectiu i *périscolaire* depèn principalment del factor humà, i es manté una **jerarquia entre docents i animadors** del temps *périscolaire*. Perdura una concepció del temps lectiu com a central i del temps extraescolar com a secundari i prescindible.

### → Articulació escola i entorn

En general, els CLAE s'ubiquen en les escoles i poden disposar de tots els espais (biblioteca, pati, gimnàs, menjador).

Hi ha municipis, en canvi, que utilitzen **equipaments no escolars** per ubicar els CLAE, de manera que s'hi poden agrupar infants de diferents escoles.

Determinades activitats poden portar-se a terme en espais descentralitzats i especialitzats (p. ex., escoles de música, piscina municipal), preveient en aquestes casos un servei d'acompanyament a peu o en autobús.



## → Articulació del projecte educatiu del temps lectiu i no lectiu

En algunes Escoles a Temps Complet (GTS) l'articulació del temps lectiu i no lectiu és encara feble i es troben en el que s'entén com un model «additiu» o de «coexistència» (lliçons al matí, i temps de reforç educatiu i activitats no lectives, assimilades al lleure, a la tarda), sense que es produeixi una retroalimentació real entre les dues parts del dia.

Es considera que el resultat té més a veure amb un **servei de conciliació** per a les famílies que amb un projecte pedagògic integrat i que genera una separació acusada entre les dues parts del dia (el matí i la tarda), dificultant l'articulació dels objectius pedagògics i el treball en equip entre el professorat del matí i els educadors de la tarda.

Alguns estudis derivats de les avaluacions periòdiques realitzades assenyalen que aquesta articulació no sempre augmenta amb el temps.

En altres GTS, en canvi, s'ha aconseguit un equip directiu en què s'integren els responsables del temps lectiu i del temps no lectiu, que formen un **projecte integral** del qual és responsable el director o la directora del centre. Recordem que és l'equip directiu d'una escola qui ha d'impulsar la seva transformació en GTS i, per tant, és qui crea i dirigeix el projecte educatiu de temps complet.

Es posa en aquests casos un especial esforç per crear un **equip interprofessional de docents**, educadors de temps no lectiu i educadors socials (*sozialpädagog*) cohesionat que pren decisions conjuntament.

Aquesta integració no ha estat exempta de tensions. És habitual, encara, la concepció que els docents s'ocupen d'ensenyar i els educadors socials, de solucionar els problemes socials i familiars dels alumnes. Es menysté encara també el valor educatiu de les activitats no curriculars.

Desenvolupar una cultura real de treball interdisciplinar ha requerit i requereix encara un procés de negociació de rols entre professionals. La cooperació interdisciplinar ha de ser fomentada sistemàticament per l'equip directiu i ha d'estar prevista en l'organització escolar, de manera que no depengui únicament de l'afinitat personal entre professionals.

Instruments com les carpetes compartides, el dinar conjunt, les sales de reunió comunes, l'ús igualitari de les instal·lacions i la consolidació de temps i espais estructurals per a la planificació conjunta són aspectes que ajuden a sistematitzar una cultura de treball conjunt.

El treball conjunt és només possible si els diferents perfils professionals coincideixen en horari a l'escola. En aquest sentit, és imprescindible que el professorat estigui present almenys en algunes activitats de les tardes i que els educadors participin en activitats durant el matí. Això xoca amb la idea de compactar horaris, concentrant hores de docència o d'activitats extraescolars. Es necessita esponjar horaris per deixar temps, enmig, destinat a **la coordinació, la comunicació i l'intercanvi** entre els professionals encarregats de les diferents activitats.

## → Articulació escola i entorn

Les activitats del temps no lectiu poden realitzar-se **dins l'escola o fora** d'ella, en aliança amb casals, clubs, associacions, escoles de música, camps de futbol... Algunes de les activitats es fan amb voluntariat (pares i mares, joves, alumnes més grans, persones jubilades) i d'altres es fan amb professionals contractats.

Les cooperacions més habituals es donen amb clubs i associacions esportives, seguides per les entitats culturals i educatives, i les entitats de tipus més social o juvenil. En els centres d'educació secundària orientats a la formació professional són també comuns els vincles amb empreses i associacions empresarials.

Es considera molt desitjable **ampliar i reforçar els vincles** amb l'entorn social per fer conjuntament activitats educatives. Hi ha una cerca activa per diversificar llocs i recursos d'aprenentatge, de manera que s'obrin al teixit social, cultural i empresarial, i generin aliances i partenariats.

Establir i mantenir aquests vincles i fer activitats fora de l'escola és costós, ja que es necessita **consensuar procediments i cercar conjuntament solucions** a les dificultats i situacions no previstes o no reglamentades que sempre van sorgint. No totes les escoles estan disposades a enfrontar-se a l'augment de tasques de gestió i requeriments que això suposa.

Els educadors socials (*sozialpädagog*) estan sent claus per poder establir una cultura de col·laboració amb els agents de l'entorn.

La cooperació real amb l'entorn es dona quan l'escola deixa de veure les associacions i equipaments de l'entorn com uns mers proveïdors d'oferta i passa a veure'ls com a aliats amb els quals desenvolupa projectes conjunts des de la corresponsabilitat.

Per la seva banda, les associacions i clubs d'educació extraescolar (p. ex., clubs esportius) perceben en alguns casos les GTS com una competència que els pren usuaris potencials. Aquesta visió canvia quan busquen activament col·laborar amb les escoles per formar part del seu projecte educatiu i arribar així al seu alumnat.



## → Articulació del projecte educatiu del temps lectiu i no lectiu

Les AEC (activitats d'enriquiment curricular) tenen com a missió principal enriquir el currículum escolar amb activitats esportives, artístiques, científiques i tecnològiques que contribueixen a una millor educació integral.

Si bé les AEC mai s'han plantejat com una substitució de l'educació física i artística en el temps lectiu, sí que han tingut l'efecte, a Portugal, de concentrar el temps lectiu en les competències considerades troncales (llengua i matemàtiques), la qual cosa s'ha vist com a positiva per **millorar els resultats escolars** en aquestes matèries.

En la mesura que es garanteix un temps extra no lectiu per a educació física i art, es justificava l'alleugeriment d'aquestes matèries en el temps lectiu. Cal tenir en compte que el primer cicle d'educació primària, en el qual s'aplica la política d'educació a temps complet, no compta amb professorat especialista, sinó que és el docent tutor qui assumeix pràcticament totes les matèries.

Les AEC es planifiquen anualment i són seleccionades pel claustre del centre d'acord amb els objectius del **projecte educatiu de l'escola o agrupació escolar**. La planificació de l'AEC ha de ser aprovada pel Consell pedagògic.

L'oferta concreta de les AEC s'adapta al context de l'escola i ha de trobar un equilibri entre els interessos dels alumnes, el perfil dels tècnics d'AEC i els recursos i espais disponibles.

En l'àmbit intern de cada agrupament escolar (recordem que a Portugal les escoles s'integren en agrupaments sota una única direcció), els equips directius i els tutors docents tenen l'obligació, prevista en el marc regulador, de fer un **acompanyament i supervisió** de les activitats AEC, vetllant pel seu bon funcionament.

Els alumnes que fan AEC són avaluats pels tècnics AEC. Aquesta avaluació es traspasa als tutors de curs, que la integren en el butlletí de notes que reben les famílies. El 72 % dels tècnics AEC participen en les comissions trimestrals d'avaluació de l'alumnat.

Hi ha un reconeixement unànim que l'articulació entre personal i continguts lectius i no lectius és necessària, però a la pràctica aquesta no s'acaba de desenvolupar: hi ha circulació d'informació i coneixença entre personal AEC i docents, i una coordinació en l'avaluació de l'alumnat, però rarament s'organitzen i executen activitats conjuntament; hi ha poca pràctica d'observació de les activitats educatives entre uns i altres; i són poques les escoles que flexibilitzen horaris per intercalar activitats curriculars i AEC.

Un dels condicionants limitadors del treball col·laboratiu és el fet que tant els tècnics AEC com els docents tenen en la seva jornada de treball poc temps assignat a tasques de coordinació, cosa que dificulta les reunions i preparacions d'activitats conjuntes

## Articulació escola i entorn

L'experiència portuguesa és objecte de crítica per part d'alguns analistes que indiquen que és un model en el qual l'administració, amb intenció de proporcionar una educació més integral i d'igualar oportunitats, introdueix l'educació no formal i reforça el seu monopoli educatiu, cosa que debilita el rol educador de la comunitat.

Per evitar el debilitament del rol educatiu de la comunitat, es recomana no determinar normativament la tipologia d'activitats que ha d'integrar l'educació a temps complet, i animar en canvi a fer que les entitats promotores (ajuntaments, escoles, associacions de famílies o entitats socials) identifiquin en el seu territori els recursos amb potencial educatiu i que desenvolupin el seu programa a partir d'aquests. Quan són els ajuntaments els que assumeixen la funció d'entitats promotores, aquesta **identificació i connexió amb els recursos de l'entorn** sembla ser més factible. Quan és l'escola qui fa aquesta funció, la connexió amb el territori pot ser més complexa i és freqüent optar per contractar paquets estandaritzats d'activitats a empreses de lleure (que han proliferat molt a Portugal).

Les activitats fora de l'escola i amb l'entorn són, a més, una font de **dinamització comunitària** i obliga a implicar en aquesta política una major diversitat de departaments de l'administració local (joventut, cultura, etc.); és a dir, transversalitza la política educativa. L'orientació comunitària i d'entorn porta a optar per parlar d'educació a temps complet, i no ja d'escola a temps complet.

Les proves pilot que s'estan actualment desenvolupant per estendre l'educació a temps complet a segon cicle d'educació bàsica parteixen de l'objectiu de reforçar el component comunitari i d'entorn de les activitats.



## → Uruguai



### → Articulació del projecte educatiu del temps lectiu i no lectiu

Compaginar un temps de matí i de tarda en les Escoles a Temps Complet (ETC) i Temps Estès (ETE) pot tenir el risc de generar dos funcionaments paral·lels incomunicats (com dues escoles en un mateix edifici). Per evitar això, és fonamental treballar la coherència del conjunt del projecte.

A Uruguai, aquesta coherència es garanteix a partir de les Sales de Coordinació, que obliguen tot l'equip educador (docents i talleristes) a reunir-se 2'5 hores a la setmana per planificar i coordinar la seva tasca pedagògica.

La incorporació d'especialistes en llengües, educació física i arts a les ETC i les ETE va representar una «revolució» de la pràctica docent: aquests talleristes (formats en arts visuals, literatura, teatre, expressió corporal, música, dansa, anglès, educació física, etc.) tenen una formació específica que, en posar-se en contacte amb els docents, opera generant processos d'innovació educativa. Apareix llavors i es generalitza l'**aprenentatge basat en problemes**, el **treball per projectes** i els **tallers**. Els tallers, en ser obligatoris, tenen un estatus equivalent al temps curricular. S'han fomentat molt, especialment en les ETC, en què els docents tenen una major extensió horària, la codocència (les *duplas*) entre especialistes i docents.

### → Articulació escola i entorn

L'autonomia de les escoles ha d'orientar-se cap a facilitar la inserció a la comunitat. L'elecció del projecte educatiu ha d'estar en consonància amb els **interessos de la comunitat** en què s'insereix l'escola, de manera que esdevenigui un referent per a ella.

El treball per projectes en els tallers facilita la **comunicació amb la comunitat**: són freqüents les exposicions, representacions i actes festius en què tota la comunitat és convidada o fins i tot participa del seu desenvolupament.

Es promou també la relació amb institucions rellevants a la comunitat com hospitals, cossos de seguretat o centres de gent gran.

# Aprenentatges sobre la connexió amb el temps lectiu, l'entorn i la comunitat de les experiències revisades

- L'articulació de l'educació lectiva i no lectiva requereix dinamitzar espais i moments de **trobada i treball conjunt entre el personal docent i educador** d'ambdós temps. Les polítiques d'educació a temps complet difereixen en la importància que donen a aquesta articulació, la qual és vista com a desitjable, però no sempre com a imprescindible.
- La **ubicació de l'educació no formal** és una decisió fonamental. Ubicar-la a les escoles afavoreix la rellevància social i educativa de les escoles, si bé resta protagonisme a l'entorn i a la comunitat com a agents educadors. Ubicar-la fora de l'escola dona més protagonisme a l'entorn territorial i comunitari, però, en canvi, pot desconectar els dos tipus d'educació i reforça la concentració de l'escola en l'àmbit exclusivament curricular, i es renuncia a tenir un rol educatiu més ampli.

## Preguntes a debatre a Catalunya

1. Com pot una política d'educació a temps complet aconseguir crear vincles entre personal docent del temps lectiu i personal educador del temps no lectiu? Quins agents o rols professionals poden exercir una **funció connectora** entre els dos àmbits?
2. Quina **diversitat d'activitats** cal promoure des de l'educació no formal? En quins àmbits cal complementar el currículum de competències assignat a l'educació reglada?
3. Quina hauria de ser a Catalunya la **ubicació preferent** de l'educació no formal: els edificis escolars o la xarxa d'equipaments de la ciutat que també tenen una funció educadora?



# Resum dels principals aprenentatges



## GOVERNANÇA

- La consolidació de la política requereix un consens ampli tant polític com social.
- Les polítiques d'educació a temps complet van vinculades a canvis en el marc horari escolar.
- Cal passar de l'experimentació inicial a canvis estructurals (responsabilitats, finançament i avaluació).
- Alguns models opten per garantir universalitat a través de l'obligatorietat i altres per oferir incentius a la participació.

## EQUITAT

- La política d'educació a temps complet té vocació universal, tot i que alguns casos s'inicien com a política compensatòria.
- L'equitat suposa garantir tant l'accés com la inclusivitat de les activitats.
- Les mesures per garantir l'accés van des de la gratuïtat fins a la tarifació social o la simplificació de tràmits.
- La inclusió requereix l'ús de metodologies actives i acompanyament personalitzat, amb suport educatiu en alguns casos. També cal oferta adaptada a l'alumnat amb alguna discapacitat (plans individuals i/o personal vetllador de suport).
- Les polítiques d'educació a temps complet poden obrir noves desigualtats. Cal vigilar la disparitat en la cobertura i les condicions.

## QUALITAT

- És necessària la qualificació, especialització, reconeixement i estabilitat del personal educador.
- Cal preservar la llibertat i autonomia de l'educació no formal per aconseguir una educació inclusiva, significativa, experiencial i competencial.
- Se sol prioritzar l'escola com a espai de l'educació no formal, arrançant-la si cal, però també es reconeix la riquesa d'utilitzar altres espais.

## CONNEXIÓ

- El treball conjunt de tot el personal docent i educador ha de facilitar l'articulació de l'educació lectiva i no lectiva.
- La ubicació de les activitats dins l'escola afavoreix la seva rellevància social. Fer-ho fora de l'escola dona més protagonisme a l'entorn i la comunitat, però pot desconnectar els dos formats d'educació.



EDUCACIÓ

**360** 

**A TEMPS COMPLET**