

El lleure educatiu: d'una política incompleta a un dret universal liderat pels municipis

MARTA DOMÈNECH¹

mdomenech@educacio360.cat

NÚRIA SALA²

nsala@educacio360.cat

¹ Coordinadora de l'Aliança Educació 360

² Cap de projectes de l'Aliança Educació 360

Resum

Tot i que el dret al lleure educatiu està reconegut pel marc jurídic vigent, no ha estat desplegat ni garantit de manera efectiva. El seu reconeixement respon a una àmplia base d'evidències empíriques que mostren els seus beneficis en el desenvolupament personal, l'equitat educativa, la cohesió social i el benestar. No obstant això, la manca d'una implementació efectiva fa que aquest dret funcioni avui com un privilegi: reproduceix i amplia desigualtats ja existents, especialment entre infants i adolescents en situació de vulnerabilitat.

Davant l'absència d'una política catalana de lleure educatiu, són els ajuntaments, com a administració més propera a la ciutadania, els que han assumit, de manera subsidiària, la garantia d'aquest dret. Ho fan sense comptar amb un marc competencial clar ni amb els recursos o suports estructurals necessaris. Aquesta situació genera una aplicació desigual i fragmentada segons el territori.

En aquest article, situem aquesta problemàtica i argumentem que, per revertir aquest desequilibri i garantir la universalitat d'aquest dret, és imprescindible una política de país amb un enfocament comunitari i territorialitzat. Si bé els municipis han de continuar exercint un rol clau de lideratge, ha de ser dins d'un sistema que els reconegui institucionalment aquest paper i els doti dels recursos i instruments necessaris per exercir-lo plenament.

Paraules clau: lleure educatiu, desigualtats, municipalisme, universalització, ecosistema educatiu.

1. Introducció. Una mirada ampliada de l'educació

El dret a l'educació és un dels pilars centrals de l'Estat del benestar i una condició fonamental per a l'equitat i la cohesió social en societats democràtiques. Tanmateix, aquest dret no pot entendre's de forma restringida al sistema escolar. Cal reconèixer que el desenvolupament educatiu es produeix també en altres espais i temps de la vida quotidiana, dins i fora de l'escola, al llarg de la vida.

Aquesta concepció més àmplia del dret a l'educació connecta amb la proposta de la UNESCO (2021) d'un nou contracte social per a l'educació, que parteix del reconeixement que mai deixem d'aprendre i, per tant, l'educació no pot tenir límits temporals ni espacials. Tal com diu l'informe: “hem d'entendre la importància de tots els espais, tots els temps i totes les formes d'educació” (UNESCO, 2021, p.109), incloent-hi el treball, les cures, el lleure, la vida cívica i comunitària, les activitats artístiques i culturals, entre altres. L'educació ha de ser un bé comú, arrelat en la vida quotidiana i gestionat col·lectivament com un projecte compartit.

Des d'aquesta mirada sorgeix la perspectiva de “l'educació a temps complet”, que proposa articular una oferta educativa de qualitat, connectada i equitativa, que acompanyi les trajectòries vitals en tota la seva complexitat (Maroto i Ramírez, 2025). Aquest article, però, se centra específicament en la infància i l'adolescència, etapes en què les desigualtats d'accés a oportunitats educatives són molt pronunciades, però també on el seu impacte pot ser més significatiu i transformador per a les seves trajectòries vitals.

Els infants i adolescents desenvolupen la major part de la seva activitat diària fora de l'horari lectiu. El migdia, la tarda, el cap de setmana i els mesos d'estiu són moments en què poden dur a terme activitats que els aporten aprenentatges de vida i que els connecten amb persones, espais i interessos. En aquests espais

i temps s'hi produeixen aprenentatges, experiències i vivències que contribueixen de manera significativa a definir les trajectòries educatives, laborals, personals i socials.

Aquesta ampliació de la mirada educativa més enllà del sistema escolar, a partir del reconeixement dels valors educatius del *foraescola*¹, ha estat recollida des de fa dècades en diverses declaracions i moviments, com la Carta de Ciutats Educadores (1990) o el Manifest de creació de l'Aliança Educació 360 (2018), i ha comportat avenços rellevants en la concepció de l'educació com un ecosistema: un sistema de relacions entre actors, espais i institucions que operen a escala local i que comparteixen reptes i objectius educatius.

Aquest enfocament té una base empírica consolidada i proposa garantir que tots els infants i adolescents disposin de temps educatius diversos, continus i connectats, més enllà dels horaris escolars. Per tant, si l'educació també té lloc fora de l'escola, les polítiques públiques han de, necessàriament, ocupar-se d'allò que succeeix en aquest espai. Aquesta idea, juntament amb l'aposta per la consolidació dels ecosistemes educatius locals, són les bases que sustenten el moviment que materialitza l'Aliança Educació 360.

¹ Àmbit de l'educació constituït per un conjunt d'activitats, vivències, oportunitats i usos del temps amb valor educatiu per als infants i els adolescents que tenen lloc durant el temps de lleure. NOTA: Són pròpies del foraescola activitats de caràcter molt divers, com ara activitats organitzades esportives, culturals, lingüístiques, científicotecnològiques i de reforç escolar, així com altres experiències amb què els infants i els adolescents participen en la vida comunitària, com ara jugar al parc, anar a la biblioteca o al museu o trobar-se en espais lúdics i socioeducatius. Font: Termcat.

2. Un dret reconegut, però encara no garantit

2.1. UN MARC LEGAL ROBUST SENSE DESPLEGAMENT NORMATIU

El *lleure educatiu*² compta amb un reconeixement legal explícit, però el seu exercici efectiu continua sent desigual i limitat. La Llei d'Educació de Catalunya (LEC 12/2009, articles 41, 201 i 202) estableix que les administracions públiques han de garantir la participació de tot l'alumnat en activitats socioeducatives i d'educació en el lleure en condicions d'equitat, sense discriminació per motius econòmics, territorials, socials, culturals o de capacitat, i habilita la provisió de recursos extraordinaris a través dels ens locals per garantir la igualtat d'oportunitats. Per la seva banda, la Llei dels Drets i Oportunitats en la Infància i l'Adolescència (14/2010, articles 57 i 58) reconeix el dret dels infants i adolescents a rebre una formació integral en el temps de lleure que els faciliti l'educació en valors cívics, comunitaris i ambientals, i atribueix a les administracions la responsabilitat de donar suport a les entitats de lleure i afavorir la igualtat d'accés a aquestes activitats.

Aquest marc legal es veu reforçat per l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (Llei 6/2006, articles 134.3 i 84.2.k), que atorga a la Generalitat competències exclusives en matèria de lleure, incloent-ne el foment i la regulació. A escala internacional, la Convenció sobre els Drets de l'Infant (1989, article 31) estableix que els infants tenen dret a l'esbarjo, al joc i a participar en activitats culturals i de lleure pròpies de la seva edat, i que els estats han de garantir aquestes oportunitats en condicions d'igualtat per a tots els infants, sense excepció.

Tanmateix, aquest reconeixement legal contrasta amb la seva implementació pràctica. El lleure educatiu continua funcionant com un dret de segona, sense garanties reals de cobertura universal. Ja l'any 2014, el Síndic de Greuges ad-

vertia de l'absència d'un desplegament normatiu específic, de la manca d'un finançament estable i de la necessitat urgent de reconèixer el lleure educatiu com un pilar estructural de l'educació a Catalunya (Síndic de Greuges, 2014). Més de deu anys després, bona part d'aquestes recomanacions continuen pendents d'aplicació.

En els darrers dos anys, s'han produït avenços rellevants que obren la porta a un desplegament més ambiciós del dret al lleure educatiu: l'Acord GOV/48/2024 per a l'elaboració d'una futura Estratègia de reconeixement del lleure educatiu, l'Acord GOV/181/2024 de suport al lleure educatiu de base voluntària i comunitària sense afany de lucre, o la inclusió del lleure educatiu i activitats foraescola de curs i d'estiu com un dels eixos a la ja aprovada Estratègia de Lluita contra la pobresa infantil (Acord GOV/133/2025). A tot això s'hi sumen altres iniciatives com l'ampliació dels Plans Educatius d'Entorn, la consolidació de les motxilles escolars i l'augment del finançament destinat a les entitats associatives de lleure educatiu.

Ara bé, tot i aquest conjunt de mesures, el desplegament continua sent parcial, fragmentat i sovint reactiu, sense una articulació estable i integral que permeti garantir-ne l'accés universal i sostingut en el temps.

El sector del lleure educatiu, tant en el seu vessant voluntari com professional, continua arrossegant deficiències estructurals importants. L'oferta d'activitats és fragmentada i molt desigual segons el territori, fet que dificulta garantir l'equitat d'accés. A més, persisteix una manca de lideratge institucional clar que asseguri la coordinació entre els diferents departaments de la Generalitat i els diversos nivells de govern implicats.

² El lleure educatiu representa el conjunt d'activitats organitzades fora de l'horari lectiu amb finalitats lúdiques i educatives adreçades als infants i adolescents, siguin de caràcter esportiu, artístic, instructiu, etc. Inclou el lleure que desenvolupa el moviment escolta i guia, el moviment d'esplais de base voluntària, els casals infantils i de joves o altres entitats des d'altres models organitzatius i enfocaments institucionals. També inclou les activitats extraescolars, les activitats esportives, culturals i instructives organitzades pels clubs, les escoles de música i art, les escoles d'idiomes o els casals de vacances, entre d'altres. Finalment, també formen part d'aquest àmbit les activitats no lectives que es fan als centres escolars públics i privats, com ara les activitats complementàries, les colònies escolars o el temps educatiu de migdia (Síndic de Greuges, 2025).

2.2. ELS AJUNTAMENTS: GARANTS EN SOLITARI DEL DRET AL LLEURE EDUCATIU?

El món local ja fa molts anys que assumeix la responsabilitat sobre les oportunitats educatives ampliades, portant a terme polítiques municipals orientades a garantir majors nivells d'equitat en el lleure educatiu. D'acord amb l'*Enquesta de polítiques locals de lleure* (2024) promoguda pel Síndic de Greuges, els ajuntaments catalans de més de 3.000 habitants fan una despesa de prop de 49,2 milions d'euros anuals per a subvencions i ajuts en l'àmbit del lleure educatiu, que correspon a una despesa unitària per infant de 38,0 euros. A aquesta inversió, cal afegir també, la provisió de serveis de lleure propis, com ara les escoles de música i els casals municipals (Síndic de Greuges, 2025).

Els municipis i barris són els espais d'intervenció més adequats, ja que coneixen de primera mà la realitat social, cultural i econòmica de les famílies. Disposen d'informació directa sobre les barreres específiques que afecten els infants del territori, els recursos de què disposen les entitats locals, les oportunitats que ofereix l'entorn i les estratègies que funcionen o que cal desplegar. Aquest coneixement de proximitat facilita una millor identificació de les necessitats, la creació d'aliances amb els agents educatius i comunitaris i la posada en marxa de polítiques més justes i eficients. Aquesta capacitat d'intervenció territorialitzada és especialment rellevant per arribar a col·lectius que sovint queden exclosos de polítiques dissenyades des d'una perspectiva homogènia o centralitzada.

Ara bé, aquest paper protagonista no s'ha produït com a resultat d'un reconeixement institucional clar, sinó com a resposta a una absència: ha estat el món local qui ha hagut d'actuar davant la manca d'una política estructural de país en aquest àmbit. El lideratge local, per tant, s'ha exercit sovint en solitari i en condicions desiguals segons el territori, fet que limita el seu abast i impacte. Aquesta situació posa en risc la universalitat del dret al lleure educatiu i accentua les desigualtats territorials d'accés.

És important reconèixer que no tots els ajuntaments parteixen del mateix punt: les seves capacitats tècniques, pressupostàries i organitzatives són molt variables. A més, la seva capacitat d'intervenció és més reduïda especialment

en municipis petits, amb escassetat de recursos; i, en altres ocasions, poden trobar-se amb realitats socials especialment complexes. Tanmateix, les diferències entre uns ajuntaments i altres no només respon a diferències en les capacitats, sinó també a les prioritats polítiques i al grau de compromís institucional amb l'educació foraescola. La consideració d'aquest àmbit com a part d'un projecte de ciutat educadora, de polítiques de benestar i cohesió, d'un model urbà jugable i incliusiu o d'una aposta per la promoció de l'esport en edat escolar, és un factor clau per entendre per què alguns municipis l'han integrat plenament dins les seves polítiques públiques, mentre d'altres en fan una gestió residual.

D'altra banda, les diferències entre municipis també venen condicionades per la fortalesa del teixit comunitari i associatiu present al territori. L'existència d'una estructura prèvia d'entitats de lleure, culturals, esportives o artístiques, així com d'empreses i cooperatives que operen en aquest àmbit, afavoreix la generació i sosteniment d'una oferta d'activitats extraescolars i d'estiu diversificada i arrelada. Aquest teixit és, sovint, el que permet que el lleure educatiu funcioni com un ecosistema viu i accessible, més enllà de l'impuls institucional.

Per tot plegat, és necessari reconèixer el món local no només com un actor que supleix absències segons les capacitats, recursos i voluntats disponibles, sinó com una peça clau d'un sistema educatiu ampliat que articula el dret al lleure educatiu des de la proximitat, la corresponsabilitat i la diversitat territorial. Per fer efectiu aquest rol, cal dotar els ajuntaments dels recursos adequats, d'un marc normatiu clar i d'instruments de coordinació interadministrativa que permetin desplegar una política territorialitzada, equitativa i universal de lleure educatiu (Aliança Educació 360, 2023).

3. Els potencials impactes del lleure educatiu: aprenentatges, trajectòries i prevenció

3.1. APRENENTATGES

El marc legal català reconeix àmpliament el dret al lleure educatiu, entre altres raons, perquè està demostrat que és una eina clau per al desenvolupament integral d'infants i adolescents. Tot i la seva diversitat de formats i funcions, que responen a realitats socials i educatives molt diferents, el lleure educatiu comparteix una vocació clarament transformadora. Aquesta es manifesta en diversos trets característics: la seva intencionalitat educativa, el protagonisme actiu dels infants i adolescents, la relació estreta amb l'entorn i l'ús del grup com a agent educatiu (Giralt et al., 2021; Novella et al., 2014; World Organization of the Scout Movement, 2018, a Palasí, Morata i Serra, 2024, p. 102-103).

A Catalunya, un 83% dels infants i adolescents d'entre 6 i 15 anys participen en activitats extraescolars durant el curs, amb una mitjana de cinc hores setmanals dedicades a activitats de lleure, esportives, artístiques, lingüístiques, tecnològiques o de suport educatiu. Això equival a unes 190 hores anuals d'aprenentatge no formal i, al llarg dels deu anys d'escolarització obligatòria, a prop de 1.900 hores acumulades (Mencía i Samper, 2023a, p. 14).

Ara bé, per entendre el valor educatiu d'aquest temps, cal ampliar la noció d'aprenentatges. El foraescola no només reforça continguts acadèmics, sinó que és un espai privilegiat per al desenvolupament de competències transversals: aquelles habilitats, coneixements i actituds que permeten afrontar situacions diverses, transferir el que s'ha après i aplicar-ho en contextos reals. (Domènech et al., 2024, p. 15).

Els beneficis del lleure educatiu en aquest àmbit han estat recollits en múltiples estudis. Per exemple, en el cas del lleure de base associativa o voluntària, els infants que hi participen afirmen haver desenvolupat competències com el treball en equip (81,3%), el compromís cívic i social (77,9%), l'empatia (74,9%) i l'autonomia personal (74,4%) (Abad i Amblàs, 2023). A més, programes d'aprenentatge d'estiu com el National Summer Learning Project als EUA han demostrat que els

infants que hi participen poden avançar fins a dos mesos en competències lingüístiques respecte a la mitjana anual d'aprenentatge escolar (Browne, 2019; González, 2019 a Iglesias et al., 2024, p.19). En un moment en què l'ús del català entre la infància i l'adolescència està baixant en entorns escolars fora de l'aula i en entorns socials, els espais de lleure educatiu, com els caus i esplais, juguen un paper clau a l'hora de fomentar l'ús del català amb les seves activitats i els seus referents (CNJC i Plataforma per la Llengua, 2024).

Aquesta evidència reforça una idea central: quan no es garanteix l'accés al lleure educatiu, no només es vulnera un dret, sinó que es priva determinats infants i adolescents d'una part rellevant del seu aprenentatge vital. Es genera així una desigualtat addicional en termes de desenvolupament personal, social i educatiu, que difícilment pot ser compensada només des de l'escolarització obligatòria.

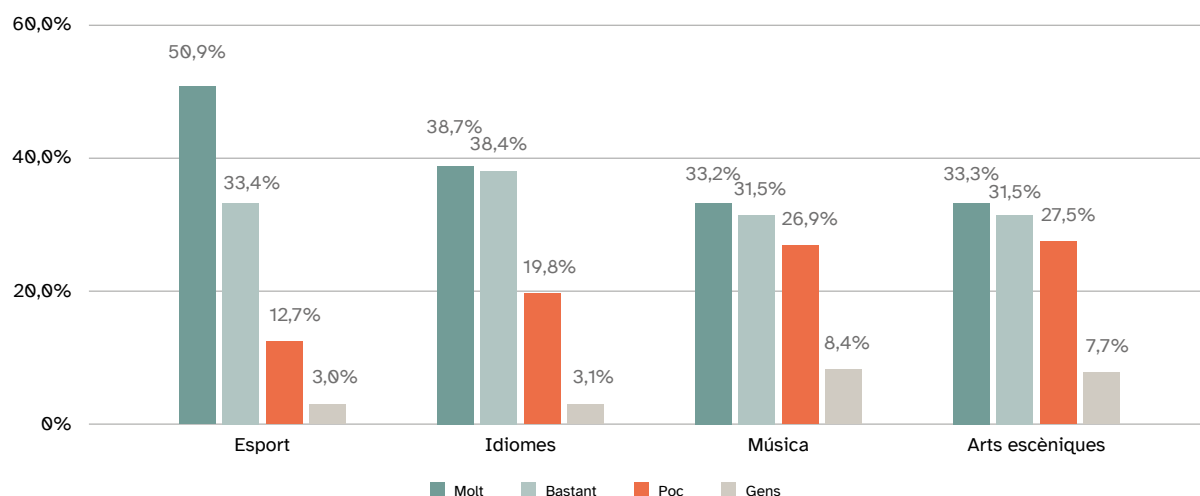
3.2. TRAJECTÒRIES

El temps educatiu fora de l'horari lectiu pot influir de manera decisiva en les trajectòries educatives, personals i socials dels infants i adolescents. Diversos estudis han demostrat empíricament que la participació en activitats foraescola durant la infància i l'adolescència, com l'esport, la música o els idiomes, contribueix a allargar els itineraris formatius de la joventut, independentment del nivell socioeconòmic familiar (Palou i Valls, 2024, p. 40).

Aquesta aportació positiva és àmpliament reconeguda per la societat: 7 de cada 10 famílies catalanes tenen una visió molt favorable del valor educatiu i social de les activitats extraescolars (Mencía i Samper, 2023a). Pel que fa a les activitats d'estiu, també hi ha una percepció generalitzada dels seus beneficis, especialment pel que fa a la pràctica d'activitat física i a l'enfortiment de les relacions socials entre iguals (Mencía i Samper, 2023b). A més, els mateixos joves reconeixen l'impacte positiu que aquestes experiències han tingut en el seu recorregut educatiu (Figura 1).



Figura 1. Valoració de la importància de les activitats extraescolars practicades entre els 6 i els 14 anys. Catalunya, 2022. Percentatge.



Font: Palou, A., i Valls, O. (2024). A partir de l'Enquesta de Joventut de Catalunya 2022 (Agència Catalana de la Joventut).

Tenint en compte que les trajectòries educatives són més limitades com menor és el nivell socio-econòmic: els joves de llars amb rendes baixes tenen una taxa d'abandonament escolar prematur dues vegades més alta que els de llars amb rendes altes (Zancajo i Bueno, 2024), la pràctica d'activitats foraescola esdevé un factor compensatori amb un efecte especialment positiu per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat social.

Diverses recerques han posat de manifest que el foraescola contribueix a l'equitat i a la inclusió social. Palasí, Morata i Serra (2024) destaquen cinc beneficis del lleure educatiu incliusiu a partir de l'anàlisi d'experiències: la millora del sentiment de pertinença i les habilitats socioemocionals (promovent el coneixement mutu, espais de suport entre iguals o l'adquisició d'hàbits saludables); el desenvolupament de la socialització (mitjançant l'ampliació del capital social i els vincles de confiança, així com l'encontre intercultural); l'accés igualitari i l'exercici del dret al lleure; la promoció d'un lleure saludable; i la capacitat de generar canvi, cohesió i transformació social (fomentant la convivència, el sentit de pertinença o la participació social i política).

Si entenem el lleure com un dret i no com un privilegi, és imprescindible que les polítiques públiques en garanteixin l'accés universal i evitin que es converteixi en un factor més d'exclusió social.

3.3. PREVENCIÓ

Els beneficis personals i col·lectius del lleure educatiu, tant en termes de desenvolupament competencial com d'equitat social, són arguments de pes per justificar la seva universalització com a dret. Ara bé, per entendre plenament la urgència d'impulsar polítiques que en garanteixin l'accés equitatiu, incliusiu i no segregat, cal tenir present el valor preventiu del lleure en un context social marcat per creixents desigualtats i situacions de vulnerabilitat.

La pobresa infantil a Catalunya se situa actualment al 34,7% (taxa AROPE, ECV 2024, INE-Idescat), deu punts superior a la de la població adulta. Això suposa que un de cada tres infants a Catalunya es troba en risc de pobresa o exclusió social. La infància és el grup d'edat de població més empobrit, i segons l'Alt Comissionat contra la Pobresa infantil (2023), l'impacte econòmic d'aquests nivells de pobresa entre la població menor d'edat ascendeix a 11.800 milions d'euros anuals a Espanya.

Un altre indicador a tenir en compte és la soledat no desitjada, que afecta més els joves que la gent gran. El 28,4% de les persones entre 18 i 34 anys pateixen soledat no desitjada, un percentatge molt superior als altres grups d'edat: 18,9% entre 35 i 54 anys i 12,4% entre les

persones de 55 i més anys (Fundación ONCE i Fundación AXA, 2024). Aquestes dades trenquen el relat social que associa la joventut amb la hiperconnexió social i posen de manifest la manca d'espais comunitaris significatius per a aquest col·lectiu.

Així mateix, en els darrers anys, la salut mental d'infants i adolescents ha empitjorat de manera preocupant. Segons dades de la Generalitat de Catalunya (2024), la probabilitat que un infant d'entre 4 i 14 anys pateixi un problema de salut mental ha augmentat de forma continuada des del 2014. A més, els diagnòstics de trastorns mentals entre adolescents han crescut significativament, amb increments especialment alarmants en els casos d'ansietat i trastorns de

conducta alimentària (Generalitat de Catalunya, 2023). Ara bé, aquesta crisi de salut pública no impacta tothom per igual. Les noies presenten un risc més elevat de patir problemes de salut mental i malestars emocionals, i els infants i adolescents de famílies en situació de vulnerabilitat també són especialment afectats.

En aquest context, garantir espais educatius fora-escola esdevé una eina clau de prevenció, no només perquè ofereix acompanyament i referents adults significatius, sinó perquè actua com a mecanisme compensador que redueix desigualtats, afavoreix la pertinença, promou l'adquisició d'hàbits saludables, reforça la salut socioemocional i redueix els comportaments de risc.

4. Qui queda fora?

Desigualtats acumulades en el foraescola

4.1. BARRERES EN LA PARTICIPACIÓ EN EXTRAESCOLARS I ACTIVITATS D'ESTIU: QUI ETS

Tot i la creença estesa que les famílies escullen lliurement les activitats foraescola dels seus fills i filles segons preferències personals o projeccions de futures trajectòries, la realitat és més complexa. Les condicions materials i socials de cada llar limiten fortament aquest marge de decisió. El lloc de residència, el capital cultural de la família (en especial, la formació de la mare), la xarxa social i de suports amb què es disposa o els recursos econòmics tenen més pes que la voluntat individual a l'hora d'accedir a les oportunitats educatives fora del temps lectiu.

Com s'ha dit, aquest article entén el lleure educatiu en un sentit ampli, que inclou activitats culturals, artístiques, esportives, associatives, casals, esplais o activitats de reforç, també experiències i espais informals amb valor educatiu (definició de la Síndica de Greuges 2025). Tot i aquesta diversitat, les dades disponibles se centren, principalment, en dues portes d'anàlisi quantificables: la participació en activitats extraescolars i d'estiu. Són aquestes les que ens permeten aproximar amb més rigor les desigualtats acumulades en el foraescola.

Com s'ha apuntat a l'apartat anterior, el 83% dels infants i adolescents d'entre 6 i 15 anys participen en alguna activitat extraescolar. Aquesta és una dada rellevant que confirma la centralitat del foraescola en la vida educativa del país. Tanmateix, aquest percentatge amaga bretxes profundes. Una lectura desagregada mostra que el 92% dels infants de famílies amb rendes altes fan activitats extraescolars, mentre que només ho fa el 66% dels infants de rendes baixes. Això implica que un de cada tres infants en situació de vulnerabilitat econòmica queda fora de qualsevol activitat educativa més enllà de l'escola, inclosos els suports escolars. (Mencia i Samper, 2023a).

La desigualtat s'intensifica durant els mesos d'estiu. Només el 41% dels infants de famílies amb menys recursos participa en activitats d'estiu, en contrast amb el 72% dels infants de famílies de rendes altes.

El preu és la barrera principal: el 58% de les famílies amb rendes baixes indiquen que no poden assumir el cost de les activitats. Aquesta dada s'ha d'analitzar en un context en què el cost mitjà mensual de la criança s'ha incrementat un 15% respecte al 2022, situant-se en 938 euros per infant (Save the Children, 2024) i tenint en compte que la major part de la despesa vinculada a les activitats foraescola continua recaient sobre les famílies.

Les barreres econòmiques són clares, tanmateix, el nivell de renda no és l'únic factor d'exclusió. Altres eixos socials contribueixen també a generar desigualtats d'accés:

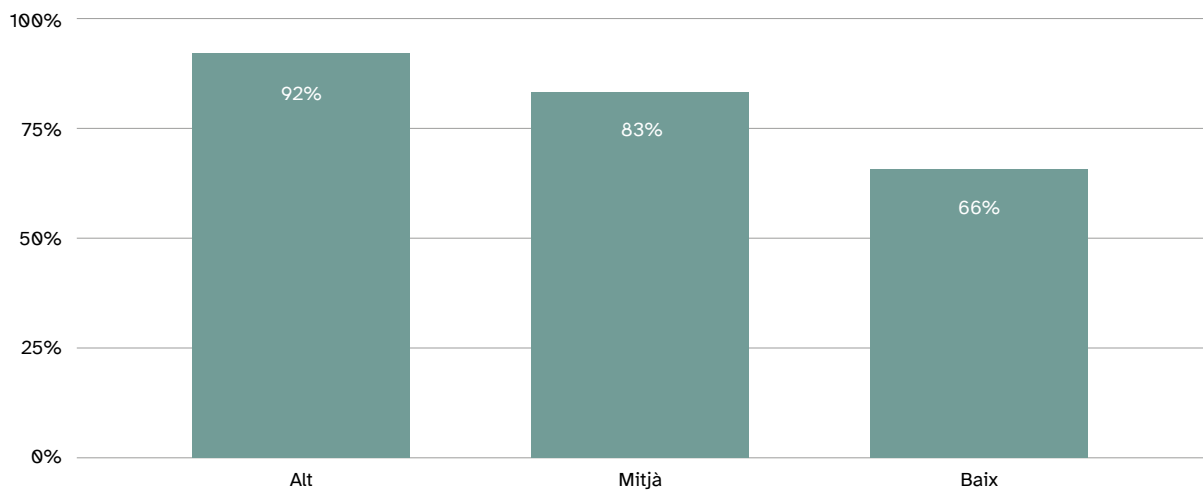
- El nivell de formació de les famílies: el 81% dels infants amb mares amb estudis universitaris participa en extraescolars, mentre que aquest percentatge es redueix al 43% si la mare té estudis primaris o cap titulació.
- L'origen migrat: la participació és del 78% si la mare ha nascut a Espanya i del 53% si ha nascut fora de l'Estat.
- Els estereotips de gènere: una de cada tres nenes participa en activitats artístiques, mentre que només ho fa un de cada sis nens. Per contra, l'esport continua fortament masculinitzat, hi participen el 68% dels nens i només el 47% de les nenes.

Un altre eix de desigualtat sovint invisibilitzat és el que afecta infants i adolescents amb discapacitat o amb necessitats específiques de suport. Tot i els avenços normatius, les activitats fora de l'horari lectiu no sempre estan pensades ni adaptades per garantir-hi un accés realment amb criteris d'accessibilitat universal. Els infants i adolescents amb necessitats educatives especials sovint es troben amb barreres per participar en el lleure educatiu. En molts casos, la manca de suports específics o de formació adequada del personal educador fa que no siguin admesos en aquestes activitats, o que, un cop admesos, en quedin exclosos per la dificultat de donar resposta a les seves necessitats (Síndic de Greuges, 2025, p. 24). Aquesta realitat es tradueix en una forma d'exclusió estructural i suposa una càrrega addicional per a les famílies, que han de lluitar constantment per garantir que els seus fills i filles tinguin les mateixes oportunitats de participació que la resta.

A més de les barreres econòmiques, socials i personals, existeixen obstacles menys visibles però igualment determinants: el desconeixement de l'oferta. Segons l'Enquesta de participació en les activitats extraescolars d'infants i adolescents de 6 a 15 anys, ni les escoles ni els ajuntaments tenen un paper prescriptor rellevant. La informació

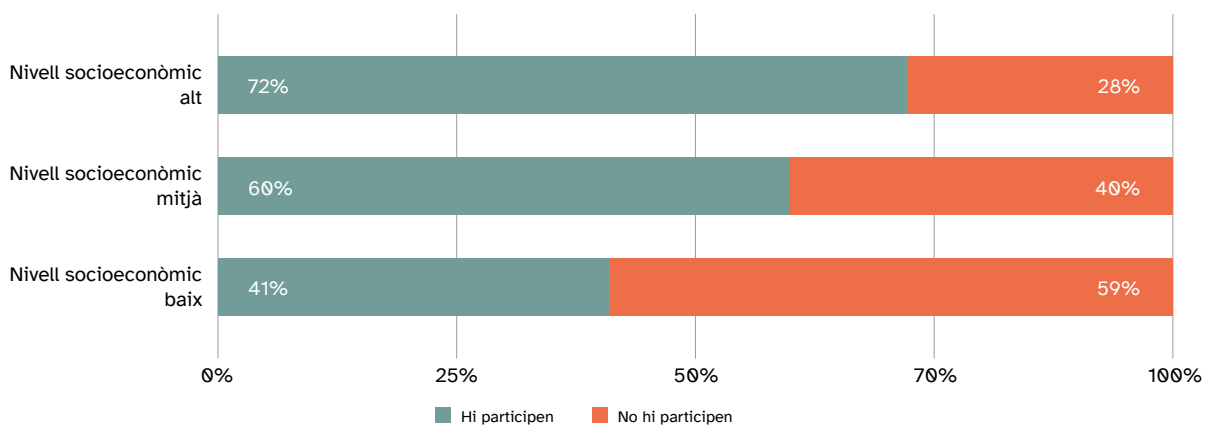
circula sobretot per canals informals: boca-orella, xarxes socials o les mateixes entitats organitzadores. Aquest fet exclou especialment les famílies novingudes, amb baixa escolarització, amb pocs vincles comunitaris o amb dificultats lingüístiques. Aquesta barrera informativa s'acumula a les anteriors i amplia la desigualtat d'accés.

Figura 2. Percentatge de participació extraescolar segons el nivell socioeconòmic de les famílies. Catalunya, 2022.



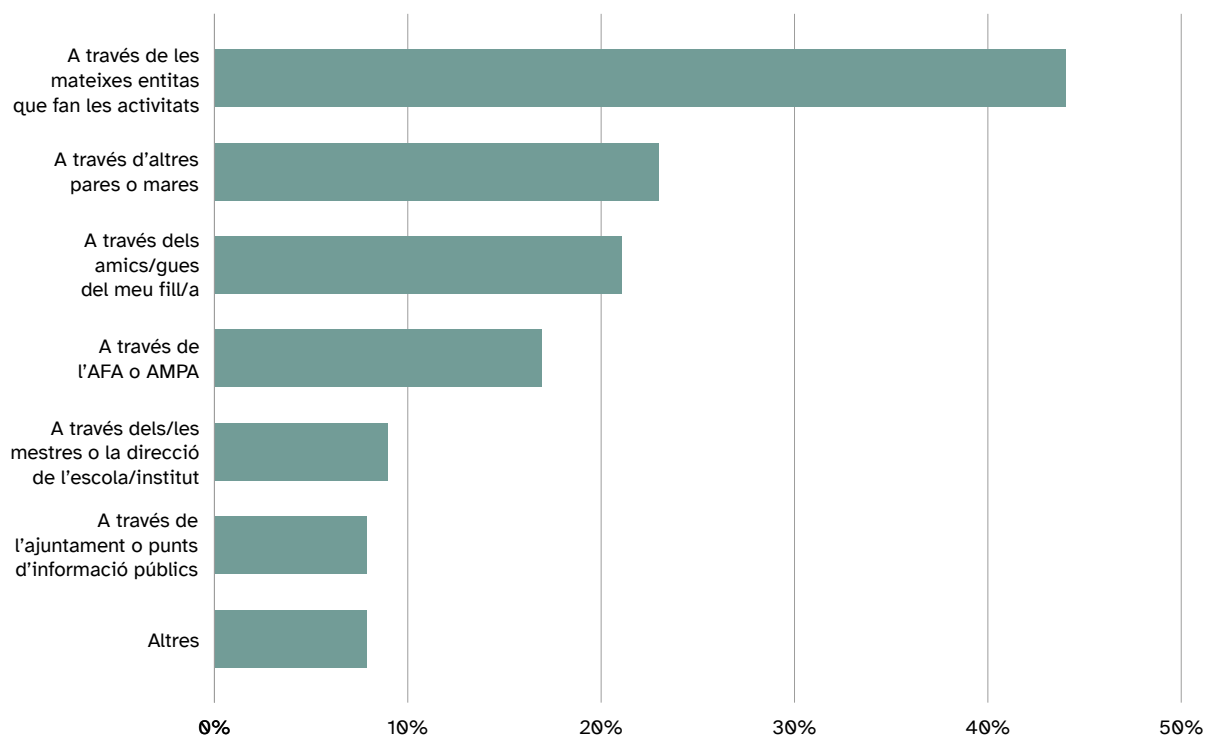
Font: Mencía, L., i Samper, S. (2023a). A partir de l'Enquesta de participació en les activitats extraescolars d'infants i adolescents de 6 a 15 anys (Catalunya, 2022).

Figura 3. Percentatge de participació en activitats d'estiu, segons el nivell socioeconòmic familiar.



Font: Mencía, L., i Samper, S. (2023a). A partir de l'Enquesta de participació en les activitats extraescolars d'infants i adolescents de 6 a 15 anys (Catalunya, 2022).

Figura 4. Percentatge de les famílies amb fills i filles que han participat en les extraescolars esportives segons la font per la qual s'han assabentat de l'activitat. Catalunya, 2022.



Font: Mencía, L., i Samper, S. (2023a). A partir de l'Enquesta de participació en les activitats extraescolars d'infants i adolescents de 6 a 15 anys (Catalunya, 2022).

4.2. BARRERES EN LA PARTICIPACIÓ EN EXTRAESCOLARS I ACTIVITATS D'ESTIU: ON VIUS

Com s'apuntava, també el lloc de residència condiciona profundament les oportunitats educatives i de participació en activitats foraescola. Tal com exposa Ismael Blanco (2024), la segregació residencial no només reflecteix la desigualtat social, sinó que també la reproduïx i l'accentua. Viure en un barri vulnerable implica tenir menys accés a equipaments educatius i culturals, menys capital social comunitari i menys recursos per al desenvolupament personal i educatiu. Les desigualtats territorials actuen com a "estructures d'oportunitat educativa" que marquen una bretxa clara en les capacitats de desenvolupament i participació dels infants i adolescents, també en l'àmbit del lleure educatiu i les activitats foraescola (Blanco, 2024). Mentre que els infants de famílies més afavorides sovint disposen de més mobilitat, ja sigui per disponibilitat de temps, mitjans de transport o capacitat logística, i poden desplaçar-se fora del seu barri per accedir a una oferta més rica, els infants que viuen en barris amb baixa provisió d'activitats tenen menys opcions i depenen més del que s'ofereix a la proximitat (Síndic de Greuges, 2025).

La bretxa territorial s'expressa de manera especialment clara quan es compara el món urbà amb el rural. A Catalunya, 587 dels 947 municipis tenen menys de 2.000 habitants. Tot i representar el 62% del total de municipis, només concentren un 10% de la població catalana (Aldomà i Mòdol, 2022). Tanmateix, la clivella principal no es pot reduir només a l'oposició entre món rural i món urbà: és la mida del municipi, i especialment la seva capacitat tècnica, pressupostària i organitzativa, allò que sovint condiciona la possibilitat de garantir una oferta educativa foraescola suficient i accessible.

La dispersió de la majoria d'aquests municipis, les insuficients xarxes de transport públic, la limitació de recursos dels ajuntaments i la baixa densitat poblacional són unes condicions que generen una clara desigualtat territorial, on la participació en el lleure educatiu queda fortament determinada pel lloc de residència i la capacitat de mobilitat de les famílies rurals (Llevot et al., 2025).

Aquest context genera una situació de desavantatge clar per a moltes famílies de municipis petits, principalment rurals, que sovint es veuen obligades a recórrer llargues distàncies o a assumir costos elevats per garantir la participació dels seus fills i filles en activitats educatives foraescola. A més, en municipis petits amb escassa oferta local, la dependència de la mobilitat familiar és més gran, i això accentua les desigualtats entre famílies amb més o menys disponibilitat de temps, vehicle privat o suport logístic.

Ara bé, cal reconèixer també que els entorns rurals poden oferir experiències educatives difícils de reproduir en contextos urbans, com el contacte directe amb la natura, la vida comunitària o la vinculació amb l'entorn. Aquesta especificitat territorial, lluny de ser un obstacle, hauria de ser un actiu per a dissenyar polítiques de lleure educatiu contextualitzades i amb enfocament territorial. Una mirada territorialitzada ha d'incorporar la diversitat de situacions de realitats municipals amb capacitats i necessitats molt desiguals.

Totes aquestes desigualtats no actuen de manera aïllada, sinó que es combinen i s'acumulen segons la intersecció de diversos factors: gènere, classe social, origen migrat, discapacitat, lloc de residència, nivell educatiu familiar, entre d'altres. Aquest caràcter multidimensional de la desigualtat fa que les polítiques públiques generalistes siguin insuficients. Per reduir les bretxes calen estratègies adaptades a la diversitat de contextos socials, culturals i territorials.



5. Enfocament comunitari local per avançar cap a la universalització

5.1. SUPERAR LA MIRADA FRAGMENTADA I ESCOLA-CÈNTRICA

Les condicions d'educabilitat, els factors que permeten als infants i adolescents desenvolupar una trajectòria educativa plena (López i Tedesco, 2022, p. 7), es configuren dins i fora de l'escola. L'educació transcendeix l'horari lectiu i s'estén al conjunt d'experiències vitals que contribueixen al desenvolupament personal i col·lectiu. El forascola, en aquest sentit, s'ha demostrat com un àmbit clau per promoure l'equitat, la cohesió social i el benestar, especialment en contextos de vulnerabilitat. Sempre que es garanteixin les condicions d'accessibilitat, qualitat i participació, el lleure educatiu pot actuar com una eina realment compensadora.

Ara bé, perquè això sigui possible cal superar la visió compartimentada que encara domina les polítiques públiques. La separació entre temps lectiu i no lectiu o entre escola i comunitat ha generat una acció institucional fragmentada que no respon a la realitat interconnectada de la vida dels infants i adolescents. Aquesta mirada parcial ignora que el desenvolupament personal es construeix de forma integral, a partir de dimensions emocionals, socials, cognitives i físiques que interactuen constantment.

Aquesta limitació és especialment problemàtica en contextos de vulnerabilitat, on les desigualtats es manifesten de forma simultània i acumulada. Per avançar cap a una acció educativa efectiva i justa, cal transformar les lògiques sectorials per una visió integral i interrelacionada, capaç de respondre a la complexitat dels reptes socials actuals.

L'enfocament comunitari³ ofereix un marc adequat per a aquesta transformació. No només reconeix la comunitat com a escenari de l'educació, sinó com a agent actiu de canvi i, en última instància, com un objectiu a assolir per les polítiques públiques. Tal com assenyala Morata (2024, p. 81), davant l'augment i la interdependència de les desigualtats socials, cap institució o col·lectiu pot donar-hi resposta de forma aïllada. Només una acció corresponsable, col·laborativa i arrelada al territori pot construir respostes sostenibles i inclusives.

Aquest enfocament comunitari s'alinea plenament amb el model d'educació a temps complet, que busca connectar temps, espais, polítiques i actors per reduir desigualtats i ampliar les oportunitats educatives (Sintes, 2015). En aquest marc, el forascola deixa de ser un àmbit complementari per esdevenir una palanca central per a la justícia educativa (Ripoll, Masip i Vallvé, 2018).

5.2. EL POTENCIAL DELS ECOSISTEMES EDUCATIUS LOCALS

Els ecosistemes educatius locals es poden entendre com un sistema viu de relacions entre actors, espais i institucions que operen en un mateix territori i comparteixen reptes i objectius educatius. Són estructures que permeten superar la fragmentació institucional i sectorial, connectant recursos i generant aliances per garantir drets, millorar benestars i ampliar oportunitats educatives de manera coordinada.

Tal com assenyalen Mencía, Gay i Duñó (2023), "el valor d'un ecosistema educatiu no rau només

³ Quan ens referim a l'enfocament comunitari en les polítiques públiques en el marc de la garantia del dret al lleure, fem referència a la mirada i la filosofia amb què han de treballar els ecosistemes locals, amb un abordatge integral de les necessitats a través del lleure. Es parteix del reconeixement de la dimensió comunitària del lleure i el valor de la comunitat com un entorn d'aprenentatge i transformació, promovent la participació activa de tots els agents de la comunitat i articulant el teixit social. La nostra contribució es manté en aquest nivell de visió i reflexió estratègica, sense entrar en la concreció dels processos, metodologies o pràctiques pròpies del treball comunitari o l'impuls de l'acció comunitària. En aquest sentit, no abordem el potencial del desenvolupament comunitari del lleure (Morata i Garreta, 2012; Dosil-Santamaría et al., 2023) o de dispositius específics com els casals d'estiu (Iglesias et al., 2024), tot i que el potencial per la democratització dels aprenentatges, la cohesió i inclusió social, i la transformació de les comunitats constitueix part del fonament de l'aposta per aquesta mirada.

en la seva diversitat, sinó en la seva capacitat per connectar agents i multiplicar l'impacte mitjançant la col·laboració i la corresponsabilitat". En aquest sentit, l'ecosistema no és només una suma d'actors, sinó una forma d'organització col·lectiva orientada a l'equitat educativa.

Tot i les dificultats estructurals que afronta el foraescola a Catalunya, diversos municipis han posat en marxa experiències amb una clara orientació comunitària. Un exemple destacat és Viladecans, que ha convertit l'educació en eix estratègic del seu projecte de ciutat. Amb una aposta sostinguda per la perspectiva 360, ha consolidat una xarxa de col·laboració entre escola, comunitat i administració que ha permès avançar cap a una educació més integrada, millors nivells acadèmics i major equitat en la participació foraescola.

També Girona ha fet passos rellevants en aquesta direcció. La creació de la Comissió Educació 360 dins del Consell Municipal d'Educació, el curs 2023-2024, ha permès incorporar el foraescola a l'agenda educativa local de forma estructural. Amb l'eina EPA⁴ per analitzar l'oferta extraescolar i amb la implicació activa de serveis municipals, centres educatius, entitats de lleure i famílies, Girona ha establert un espai de planificació compartida amb vocació d'equitat i transformació.

Una tercera experiència inspiradora la trobem en l'àmbit rural. El Palau d'Anglesola, al Pla d'Urgell, ha desplegat el Passaport Edunauta com a eina per reconèixer els aprenentatges que es produeixen fora de l'escola. Aquesta iniciativa, que involucra activament l'escola, les entitats i les famílies, ha contribuït a teixir una comunitat educativa cohesionada i a reconèixer l'entorn com a espai d'aprenentatge.

Una hipòtesi que emergeix de l'anàlisi d'aquestes tres experiències és que, més enllà de la mida o la realitat socioeconòmica del municipi, el que resulta determinant per consolidar un ecosistema educatiu local és la voluntat política i una mirada estratègica a llarg termini. Tant en una ciutat gran i capital de província com Girona (106.476 habitants), en una mitjana de l'àrea

metropolitana de Barcelona com Viladecans (67.179 habitants), o en un poble petit rural com el Palau d'Anglesola (2.200 habitants), l'impuls decidit del lideratge municipal, el reconeixement de l'educació com a eix de transformació i la capacitat de generar aliances han estat factors clau per activar dinàmiques de col·laboració i fer créixer l'ecosistema.

Malgrat les diferències territorials, aquestes experiències comparteixen quatre elements essencials: lideratge institucional, visió compartida sobre l'aposta per l'educació 360, connexió efectiva entre agents i implicació activa de la comunitat. Són exemples vius de com es pot avançar cap a una educació més completa, equitativa i arrelada al territori a partir de l'articulació d'ecosistemes educatius locals.

5.3. EL PAPER DELS MUNICIPIS DES DE L'ENFOCAMENT COMUNITARI

Per assegurar una articulació d'ecosistemes educatius locals amb enfocament comunitari, cal que els ajuntaments assumeixin, novament, un paper de lideratge. Ara bé, aquest lideratge ha de ser facilitador, distribuït i democràtic. Ha de generar condicions perquè tots els agents, públics i privats assumeixin protagonisme en diferents processos, fomentant el reconeixement mutu i teixint vincles de confiança (Mencía et al., 2023). Això implica crear espais estables de coordinació, oferir suport tècnic i logístic, posar a disposició equipaments i adaptar les polítiques a les especificitats dels barris, pobles i ciutats.

Com assenyala la Diputació de Barcelona, els governs locals poden actuar com a catalitzadors del canvi si disposen d'una visió compartida i transformadora, fonamentada en la corresponsabilitat i en el compromís col·lectiu amb l'equitat (Maroto i Ramírez, 2025).

És també imprescindible reconèixer la funció educativa i prescriptora de molts altres perfils, sovint invisibilitzats en les polítiques públiques de lleure: pediatres, treballadores socials, monitores de lleure, entrenadores esportives, bi-

⁴ Ecologies Personals d'Aprenentatge. Eina d'acció tutorial dissenyada originalment per Edgar Iglesias Vidal i Moisès Esteban-Guitart, investigadors de l'Institut de Recerca Educativa de la Universitat de Girona, l'any 2019, per encàrrec de la FMRPC.

bliotecàries, psicòlogues, tècniques de joventut, etc. Totes elles poden esdevenir referents significatius i contribuir de manera decisiva a les condicions d'educabilitat.

Perquè aquest potencial es pugui desplegar, calen condicions estructurals: voluntat política, estructura tècnica, finançament estable i un marc normatiu que reconegui formalment el paper educatiu dels ens locals (Morata, 2024). Sense aquests requisits, la corresponsabilitat esdevé retòrica i la capacitat transformadora dels municipis queda limitada.

En definitiva, apostar per una educació completa i equitativa vol dir reconèixer el valor estratègic del foraescola i reforçar el rol dels governs locals com a garants i impulsors d'ecosistemes educatius amb enfocament comunitari. Aquesta aposta no només enforteix el sistema educatiu en conjunt, sinó que actua com una veritable palanca de transformació social, capaç de generar entorns més justos, cohesionats i plens d'oportunitats per a tots els infants i adolescents.

6. Conclusions: el dret al lleure educatiu, imprescindible i universal

El lleure educatiu és molt més que una activitat complementària al sistema escolar: és una peça clau per al desenvolupament integral d'infants i adolescents i un dret reconegut legalment però encara lluny de ser efectivament garantit. El seu valor educatiu, social i emocional és inqüestionable, però l'accés continua sent profundament desigual i condicionat per una interacció complexa de factors socioeconòmics, territorials, culturals, de gènere i també institucionals i administratius. Aquestes desigualtats no operen de forma aïllada, sinó que s'entrecreuen i s'acumulen, agreujant situacions de vulnerabilitat. En el context actual, marcat per l'increment de la pobresa infantil, la soledat no desitjada i el deteriorament de la salut mental, el foraescola esdevé una eina de prevenció i compensació de desigualtats.

Tot i les disposicions legals que reconeixen el lleure educatiu com un dret a Catalunya, el seu desplegament pràctic és limitat i desigual. L'accés no és universal i reproduceix, i fins i tot pot ampliar, les bretxes socials. Les polítiques públiques no han estat capaces de compensar aquestes desigualtats, entre altres motius, per la manca d'una estratègia de país estructurada, coordinada i sostinguda. Els principals obstacles són econòmics (el cost és un factor limitant decisiu per a moltes famílies amb rendes baixes), però també hi influeixen la manca d'informació, les desigualtats territorials, i les barreres específiques que afecten infants amb discapacitat o necessitats educatives especials.

A aquests factors cal afegir-hi limitacions de caràcter institucional i administratiu: les desigualtats d'accés i participació també són determinades pel grau de desenvolupament de les polítiques locals, la capacitat tècnica dels equips municipals, el finançament disponible, la claredat competencial i la diversitat d'apostes polítiques. Sense una política de país que articuli i reforci el sistema, els ajuntaments han de fer front en solitari a la garantia d'aquest dret.

El lideratge municipal no només és desitjable, sinó imprescindible en el desenvolupament de polítiques educatives amb impacte. La realitat mostra que les iniciatives més eficaces són aquelles

que es pensen i s'articulen des del territori, amb capacitat de teixir aliances entre actors diversos. És des del món local que es poden construir veritables ecosistemes educatius: inclusivament, contextualitzats i arrelats a la seva realitat social. No es tracta només d'oferir activitats, sinó de garantir les condicions que assegurin l'accés equitatiu i la participació significativa a la vida comunitària d'infants i adolescents.

Ara bé, aquest lideratge no pot continuar sent subsidiari ni exercit en solitari. Cal reconèixer el paper dels ajuntaments no només com a gestors de proximitat, sinó com a agents clau d'un sistema educatiu ampliat que requereix suport estructural, finançament estable i reconeixement normatiu. Sense aquesta corresponsabilitat entre administracions, el dret al lleure educatiu continuarà estant fragmentat.

Abordar el lleure educatiu des d'una perspectiva comunitària i territorial permet fer valdre els recursos del territori i situar els infants i adolescents al centre de l'acció educativa. L'equitat es construeix des de la proximitat i la corresponsabilitat entre administracions, agents i comunitat.

Superar la visió individualista, fragmentada i sectorial de l'educació constitueix un repte clau per a les societats complexes contemporànies. Cal reconèixer que les condicions d'educabilitat es configuren tant dins com fora de l'escola, i el desenvolupament d'un ecosistema educatiu implica connectar els diversos àmbits de la vida dels infants (escolar, familiar, social, salut, cultural, esportiu, etc.), per tal de garantir una educació amb visió 360, integral i contextualitzada que tingui en compte totes les dimensions. Aquesta articulació ha de permetre un treball coordinat orientat cap a un horitzó compartit: millorar els aprenentatges i els benestars dels infants i adolescents.

En aquest context, avançar cap a la universalització del lleure educatiu no és només una necessitat educativa i social, sinó una condició per a la justícia social. I aquest camí només es pot recórrer amb una aposta ferma per una política pública de país, de caràcter estructural, interdepartamental i impulsada des del territori en clau comunitària.



Referències

Abad, J., i Amblàs, S. (2023) *Avaluació de necessitats, cobertura i diagnosi de les activitats de lleure educatiu. Col·lecció Estudis*, (43). Generalitat de Catalunya.

Aldomà, I. i Mòdol, J.R. (2022) *Atlas del món rural 2022. Despoblament o revitalització?* Servei de Cartografia i SIG de la Universitat de Lleida. Associació d'Iniciatives Rurals de Catalunya (ARCA), Associació Catalana de Municipis (ACM), Fundació Transparència i Bon Govern Local (FTBG) i Associació de Micropobles de Catalunya (MdC).

Aliança Educació 360. (2018) *Manifest de convocatòria de l'Aliança Educació 360*.

Aliança Educació 360. (2023) *Cap a una educació a temps complet a Catalunya. Bases d'una política per garantir l'educació extraescolar i d'estiu*. Fundació Bofill.

Alt Comissionat contra la Pobresa Infantil. (2023) *El coste de la pobreza infantil en España*. Govern d'Espanya.

Assemblea General de les Nacions Unides. *Convenció sobre els Drets de l'Infant*. (1989)

Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE). (2020) *Carta de Ciutats Educadores*.

Barba et al. (2018). Connectant la comunitat per generar més i millors oportunitats educatives. *Propostes de política municipal (2019-2023)* Aliança Educació 360.

Balcells, F. (2024) Cap a una vila educadora. Estratègies per transformar petits municipis des de l'educació. *Quaderns de l'Electe*, 9.

Blanco, I. (2024) Segregació urbana, desigualtats educatives i polítiques de resposta. *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2024* (p. 134-149). Fundació Jaume Bofill.

Consell Nacional de la Joventut de Catalunya (CNJC) i Plataforma per la Llengua. (2024) *L'estat del català al cau i a l'esplai. Estudi sociolingüístic a l'associacionisme educatiu de base voluntària i comunitària a Catalunya*. CNJC.

Fundación ONCE i Fundación AXA. (2024) *Barómetro de la soledad no deseada en Cataluña 2024*. Observatori Estatal de la Soledat No Desitjada.

Domènech, M.; Mas, M.; Canut, M. i Boher, M. (2024) *Eines per a un currículum de ciutat 360*. Fundació Bofill i Aliança Educació 360.

Dosil-Santamaría, M. et al. (2024) Impulsar el desarrollo comunitario desde el ocio educativo: algunas claves, dificultades, oportunidades y retos. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria / Revista de servicios sociales*, (80), 101-110.

Generalitat de Catalunya. Departament de Drets Socials i Observatori Català de la Joventut. (2023) *La salut mental de la infància i adolescència a Catalunya: situació actual, mancances i propostes*. Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. Departament de Salut. (2024) *Enquesta de Salut de Catalunya 2023. Resum Executiu*. Generalitat de Catalunya.

Idescat. (2024) *Padró municipal d'habitants. Població per municipi*. Institut d'Estadística de Catalunya.

Iglesias Vidal, E.; Turon Pèlach, N.; Soler Masó, P. i Morcillo Sánchez, L. (2024) Community Development through Summer Camps. *Journal of Youth Development*, 19 (2).

Llevot, Núria; Bernad, Olga; López, M.^a Paz; Torrelles, Àngels. (2025) *Les escoles rurals: innovació educativa i cohesió social*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament del Territori Rural. Col·lecció Ruralitats 4.

Maroto, S. i Ramírez, M. (2025) *Polítiques locals per a l'educació a temps complet*. Diputació de Barcelona.

Marzo Arpón, M.; Pulido Rodríguez, M. À.; Morata García, T. i Palasí Luna, E. (2019) Contribucions de les organitzacions de lleure educatiu i dels centres socioeducatius al desenvolupament de competències acadèmiques i de l'ocupabilitat dels infants i adolescents participants. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 117-138.

Mencía, L. i Samper, S. (2023a) *La cara i la creu de la participació extraescolar: Oportunitats i desigualtats educatives. Baròmetre 360: Enquesta de participació en les activitats extraescolars d'infants i adolescents de 6 a 15 anys*. Fundació Bofill.

Mencía, L., i Samper, S. (2023b) *Garantim el dret a gaudir d'activitats d'estiu? Enquesta de participació d'infants i adolescents a les activitats d'estiu a Catalunya, 2022*. Fundació Bofill.

Monzó, M. i Duran-Bellonch, M. (2015) L'educabilitat: la relació entre educació i pobresa. *Temps d'Educació*, 48, 275-285. Universitat de Barcelona.

Morata, T. (2014) Pedagogia Social Comunitària: un model d'intervenció socioeducativa integral. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 57, p. 13-32.

Morata, T. (2024) L'educació en clau comunitària: una oportunitat al segle XXI. *Eines per a l'Esquerra Nacional*, (50), 79-87.

Morata, T. i Garreta, F. (2012) El lleure com a dinamitzador i/o activador de comunitat/s. *Educació Social: Revista d'intervenció socioeducativa*, (50), 11-30.

Palasí, E.; Morata, T. i Serra, L. (2024) Ocio educativo e igualdad de oportunidades. Una revisión de experiencias en el Estado Español desde la perspectiva de la inclusión. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 83, p. 101-123.

Palou, A. i Valls, O. (2024) *Desigualtats, valoracions i impactes a llarg termini de les activitats extraescolars. Una anàlisi de la realitat juvenil catalana*. Generalitat de Catalunya.

Plataforma per la Llengua. (2019) *Estudi sociolingüístic als patis d'escoles i instituts de zones urbanes de Catalunya*.

Ripoll, O.; Masip, M i Vallvé, C. (2019) *Repensem els projectes educatius comunitaris en clau 360*. Fundació Bofill i Aliança Educació 360.

Samper, S. (2022) *Escola a tempo inteiro. L'experiència de Portugal en educació a temps complet*. Fundació Bofill.

Save the Children España. (2024) *El cost de la criança a Catalunya 2024*. Save the Children España.

Síndic de Greuges de Catalunya. (2025) *La universalització del lleure educatiu a Catalunya*. Barcelona.

Síndic de Greuges de Catalunya. (2014) *Informe sobre el dret al lleure educatiu i a les sortides i colònies escolars*. Síndic de Greuges de Catalunya.

Sintes, E. (2015) *Escola a temps complet. Cap a un model d'educació compartida*. Fundació Jaume Bofill.

UNESCO. (2021) *Reimaginem junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació*. UNESCO.

Zancajo, A. i Bueno, C. (2024) *L'abandonament al batxillerat i als cicles formatius de grau mitjà*. Fundació Jaume Bofill.