L'EDUCACIÓ 360 PER AMPLIAR EL DRET A L'EDUCACIÓ I REDUIR LES DESIGUALTATS EN LES OPORTUNITATS MÉS ENLLÀ DE L'ESCOLA

Maria Truñó i Salvadó

1. Introducció: repensar l'educació més enllà de l'escola

Durant bona part del segle xx, les polítiques educatives van identificar l'educació gairebé exclusivament amb l'escola. La imatge dominant continua sent la de l'aula, el currículum, les assignatures i els resultats acadèmics. Aquesta representació ha estat fonamental per consolidar els sistemes educatius moderns i universalitzar l'accés a l'escolarització obligatòria, que és un dels grans èxits col·lectius de la Història, malgrat els malestars i noves desigualtats que genera (Gortázar i Moreno, 2025). El cas és que avui l'escola resulta insuficient per comprendre la complexitat dels processos educatius contemporanis i per respondre als reptes de justícia social que afronten les societats actuals en un context de gran complexitat, incertesa i transicions diverses (ecosocial, demogràfica, tecnològica) accelerades.

Actualment, l'educació se situa al bell mig d'una cruïlla de canvis que qüestionen alguns dels paràmetres que l'han fonamentat (Sintes, 2015). Els infants i adolescents aprenen constantment en múltiples espais i contextos. Aprenen a través de les relacions familiars, de la convivència amb iguals, de les experiències comunitàries, de les activitats esportives, culturals i artístiques, i també dels entorns digitals. Els processos de socialització, construcció identitària, desenvolupament emocional i adquisició de competències socials es despleguen molt més enllà del temps lectiu. Ignorar aquests àmbits comporta una visió truncada i parcial del fet educatiu que, a més, tendeix a invisibilitzar les desigualtats que es produeixen fora de les aules.

Aquest reconeixement ha anat adquirint centralitat en el debat educatiu internacional. Organismes com l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO) han defensat la necessitat de superar una concepció restringida de l'educació i assumir que es tracta d'una responsabilitat compartida entre institucions, comunitats i territoris. En el seu informe *Reimaginem junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació* (2021) planteja entendre que l'educació és «una empresa pública i un bé comú» i reconèixer «la importància de tots els espais, tots els temps i totes les formes d'educació» en lloc de reduir-la a uns límits temporals i espacials. Avui l'escola sola no pot (ni vol) assumir el repte majúscul d'educar. «Hem d'ampliar les oportunitats educatives que tenen lloc en diferents espais culturals i socials», diu la UNESCO. Aquesta mirada implica reconèixer la importància dels aprenentatges formals, no formals i informals en la construcció de les trajectòries vitals de les persones. De fet, es tracta no només de reconeixement d'altres espais legítims d'aprenentatges, sinó d'incorporar-los i connectar-los.

Aquest canvi de paradigma es produeix en un context de transformacions socials profundes: processos de digitalització, individualització, fragmentació comunitària, fragilitat democràtica i dels drets humans, i augment de les desigualtats socials en plena crisi climàtica. Escenaris que condicionen fortament les experiències educatives dels infants i adolescents i la seva educabilitat, especialment d'aquells que viuen en entorns de més vulnerabilitat social. En paral·lel, els siste-

mes educatius afronten reptes que, clarament, no poden abordar-se només des de l'escola: les desigualtats educatives persistents, la segregació i l'abandonament escolar, les dificultats de salut mental entre adolescents o les noves formes d'exclusió social (sovint articulades al voltant de l'origen, el territori o la identitat) obliguen a repensar les responsabilitats educatives de la societat en conjunt. L'escola és una institució fonamental, però no pot ser l'única responsable de garantir el dret a l'educació en el seu sentit més ampli.

És en aquest context que emergeix el paradigma de l'educació 360, que declina la idea de la ciutat educadora i la importància d'activar el potencial educatiu dels territoris, com recull la Carta de Ciutat Educadora impulsada a Barcelona el 1990 i que actualment agrupa més de 500 ciutats d'arreu del món. Per promoure aquest enfocament també anomenat d'educació a temps complet, a Catalunya l'any 2018, neix la iniciativa de l'Aliança Educació 360, impulsada conjuntament per la Fundació Equitat.org (llavors Fundació Bofill), la Diputació de Barcelona i la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

El punt de partida, doncs, és defensar que els aprenentatges es produeixen al llarg i ample de la vida i que les polítiques públiques han de garantir oportunitats educatives més enllà del temps lectiu si volen millorar l'educació i reduir desigualtats: «l'educació a temps complet vol millorar les condicions d'aprenentatge i desenvolupament dels infants i joves dins i fora de les aules (...) i vol millorar la qualitat de l'educació amb una nova cultura de l'aprenentatge» (Sintes, 2015).

L'objectiu no és ampliar indefinidament l'escola ni escolaritzar tots els temps de la infància, fet que suposaria una lògica contradictòria amb el dret al temps lliure, al joc i a participar en activitats recreatives, sinó connectar els diferents espais educatius i construir ecosistemes territorials capaços de generar trajectòries d'aprenentatge coherents, inclusives i equitatives.

La perspectiva de l'educació 360 implica entendre que la qualitat educativa d'un territori no depèn únicament dels seus centres escolars, sinó també de l'accés a equipaments comunitaris i a activitats esportives i artístiques estimulants, i de la capacitat de generar vincles socials i, per tant, d'oferir als infants i adolescents oportunitats de poder gaudir i participar de la vida comunitària. Aquesta mirada situa el lleure educatiu en el centre del debat sobre l'equitat i el dret ampliat a l'educació, i obliga a plantejar preguntes que van molt més lluny de la gestió del temps lliure infantil.

El debat sobre el lleure educatiu no és, per tant, un debat accessori ni perifèric. No es tracta únicament d'ampliar activitats extraescolars o d'estiu perquè la conciliació de les famílies ho demana. El que realment està en joc és la distribució desigual de les oportunitats educatives i les condicions socials que permeten o impedeixen als infants i adolescents desenvolupar-se plenament. Comprendre el lleure com un dret i no com un privilegi és el punt de partida d'una visió veritablement transformadora de les polítiques socials i educatives.

2. El lleure educatiu com a dret i com a espai d'aprenentatges, trajectòries i vincles

Tradicionalment, el lleure educatiu ha estat percebut com un espai secundari i complementari respecte a l'escola i com una activitat vinculada principalment a l'entreteniment per tenir la infància ocupada. Tanmateix, la recerca ha evidenciat els seus múltiples beneficis en el desenvolupament integral i saludable dels infants i adolescents i el paper central en les trajectòries vitals.

Les experiències educatives foraescola comparteixen característiques específiques que expliquen el seu potencial educatiu singular. En primer lloc, es desenvolupen habitualment en contextos més lúdics, flexibles i menys jeràrquics que els espais formals de l'escola, fet que facilita una major participació activa i autonomia personal. En segon lloc, parteixen més clarament dels interessos dels participants, generant més motivació, implicació emocional i compromís que tendeixen a facilitar aprenentatges profunds i significatius.

Finalment, el grup i els vincles i relacions interpersonals ocupen un lloc central en les experiències de lleure educatiu i, per tant, són contextos privilegiats per al desenvolupament de competències socials i emocionals com la cooperació, l'empatia, la comunicació, la resolució de conflictes o la responsabilitat col·lectiva. Aquest conjunt de competències personals i socials que s'aprenen, sobretot, en la pràctica relacional i experiencial són avui reconegudes com a fonamentals per a la vida democràtica i la cohesió social per organismes com l'OCDE o la Unió Europea —les anomenades *soft skills*.

A més d'aquest potencial educatiu, també hi ha evidències sobre els efectes positius del lleure educatiu sobre les trajectòries formatives i professionals a llarg termini. La participació continuada en activitats foraescola —esport, música, idiomes, associacionisme— durant la infància i l'adolescència contribueix a allargar els itineraris formatius dels joves, independentment del seu nivell socioeconòmic familiar, i correlaciona amb nivells més alts de vinculació escolar, de confiança personal i d'autoeficàcia (Palou i Valls, 2024; Mencía i Samper, 2023a; Palasí et al., 2024).

Aquests efectes s'observen especialment en contextos de vulnerabilitat social, en què el lleure educatiu pot actuar com a factor protector. En aquest sentit, per a molts infants i adolescents que viuen en situacions de pobresa o entorns familiars fràgils, les activitats foraescola constitueixen espais de suport emocional, de reconeixement personal i de construcció de vincles significatius tant amb persones adultes de referència com amb iguals. Aquesta funció és especialment rellevant en un context en què les estructures familiars cada vegada són més petites i les xarxes de suport comunitari tendeixen a debilitar-se.

En qualsevol cas, el lleure educatiu no pot entendre's únicament com un servei complementari a l'escola o a la família. Des del marc dels drets de la infància, el dret al temps lliure, al joc i a la participació cultural i a la vida comunitària és un

dret reconegut pel dret internacional en la Convenció sobre els Drets de l'Infant de les Nacions Unides de 1989 (article 31). Garantir-lo no és una opció política, sinó una obligació de les administracions. I quan l'accés a aquestes oportunitats es distribueix de manera desigual, hi ha una vulneració efectiva d'aquest dret que les polítiques públiques han d'afrontar activament.

Més enllà del marc internacional, Balears compta amb un marc propi sobre les oportunitats educatives més enllà de l'escola que reconeix el dret al lleure educatiu de manera força sòlida: la Llei 10/2022, de 23 de desembre, de lleure educatiu per a infants i joves de les Illes Balears, defineix el concepte i en reconeix «expressament el caràcter educatiu i la contribució al desenvolupament integral de nins i nines i joves». En aquesta norma s'entén per lleure educatiu «el conjunt d'activitats, serveis i experiències d'educació no formal que es realitzen en el temps lliure, amb una intencionalitat pedagògica fora dels àmbits escolar i familiar, amb l'objectiu d'acompanyar infants i joves en l'adquisició de competències i habilitats socials i de fer-los protagonistes de la seva pròpia vida, així com actius i compromesos socialment».

A banda de reconèixer aquest dret, la llei determina que el Govern de les Illes Balears, els consells insulars i els ajuntaments, en l'àmbit de les seves competències, «han d'establir programes, ajudes i preus públics bonificats per facilitar la participació d'infants i joves en les activitats i els serveis del lleure educatiu, independentment de les seves circumstàncies personals o familiars». A més, preveu expressament l'obligació de promoure l'accessibilitat universal, permetre l'accés a persones amb diversitat funcional i cognitiva i comptar amb un sistema d'ajudes per a les entitats.

Ara bé, el reconeixement com a dret és un primer pas, però no assegura que el lleure educatiu estigui desplegat ni garantit, efectivament, com un dret de primera. En especial, quan l'equitat i la igualtat d'oportunitats a l'hora de participar en el foraescola no és una realitat, sinó un horitzó de canvi.

3. Radiografia de les desigualtats en el foraescola i l'equitat interseccional

Les trajectòries i el desenvolupament dels infants i adolescents es construeixen a partir de la suma d'experiències, estímuls, vincles i oportunitats que es distribueixen de manera marcadament desigual segons el capital econòmic, cultural i social de les famílies i també del territori on viuen i creixen. Les condicions materials i simbòliques configuren aquestes possibilitats de desenvolupament i aprenentatge, i condicionen l'educabilitat dels nens, nenes i adolescents (López i Tedesco, 2022).

Sabem que les famílies amb més recursos econòmics i culturals acostumen a oferir als seus fills i filles una gran varietat d'opcions més enllà de l'escola —idiomes, música, esport federat, colònies a l'estranger o experiències culturals diverses, etc.—. Aquestes contribueixen a construir avantatges educatius sostinguts,

que s'acumulen i es reforcen mútuament, generant trajectòries molt diferenciades entre infants que formalment tenen accés al mateix sistema educatiu.

En cap cas això no significa que els infants de famílies amb menys recursos tinguin menys capacitats o talents, sinó que les seves possibilitats de desenvolupar-los estan estructuralment limitades. Les desigualtats educatives es construeixen molt més enllà de l'aula i ignorar-ho equivaldria a naturalitzar-les. En el context dels Estats Units, la iniciativa Expanded Schools va estimar que als 12 anys un infant amb més oportunitats podia acumular unes 6.000 hores més d'aprenentatge comparativament, sobretot en activitats extraescolars i d'estiu. Disposem de dades situades a la realitat a Catalunya i, en especial, de la província de Barcelona que ens permeten comptar amb una radiografia del foraescola i «posar llum a un terreny que encara està a l'obaga de les polítiques educatives» (Truñó, 2025).

El problema és especialment visible durant els períodes de vacances escolars quan les diferències entre infants tendeixen a ampliar-se pel que fan o no fan els mesos que no van a l'escola. És el denominat «efecte estiu en els aprenentatges» —*summer gap*—: mentre algunes nenes, nens i adolescents participen en casals, campus, colònies, campaments o experiències culturals enriquidores, d'altres passen més de dos mesos sense accés a experiències significatives d'aprenentatge i socialització. Quan torna l'inici de curs, la bretxa no ha desaparegut, sinó que s'ha eixamplat (Abad i Amblàs, 2023; Sintes, 2015).

La bretxa econòmica: el cost com a barrera principal

Les desigualtats econòmiques continuen sent una de les barreres més determinants per a l'accés al lleure educatiu. Les famílies amb menys recursos tenen més dificultats per assumir costos de matrícula, transport, material o equipaments específics (quotes, roba esportiva, instruments, desplaçaments).

Tanmateix, més enllà del cost, el temps disponible de les famílies per acompanyar els fills i filles, la capacitat de suport logístic i emocional, i les possibilitats de mobilitat territorial també condicionen l'accés al lleure educatiu. Una família amb calendaris o jornades laborals atípiques o amb múltiples ocupacions precàries pot tenir dificultats per garantir la participació, fins i tot quan el cost d'inscripció estigui subvencionat.

En aquest sentit, en el context balear, cal mencionar específicament el paper del turisme, atès que s'està posant de manifest que és precisament en territoris que són destinació turística on hi ha més pobresa vocacional, «com més turistificat està, més augmenta la població que no pot fer turisme», a causa dels salaris baixos i cost de vida i de l'habitatge alts (Cañada, 2026). A Balears (amb unes xifres similars a les catalanes) hi ha 1 de cada 3 famílies que no pot permetre's una setmana de vacances a l'any, una realitat que afecta sobretot el 35 % dels infants i adolescents en situació de risc de pobresa o exclusió social que viuen i creixen a les Illes (taxa AROPE, INE, 2024).

Barreres menys visibles: el capital cultural i social de les famílies

Aquestes desigualtats foraescola, si bé s'expliquen en bona part per una barrera econòmica, sabem que també estan molt condicionades pel capital cultural familiar. El nivell d'estudis de la mare és, de fet, un factor explicatiu amb molt pes sobre la desigual participació dels infants i adolescents en activitats de lleure educatiu. Les famílies amb nivells formatius més alts acostumen a tenir més informació sobre l'oferta disponible al territori, més habilitats per fer gestions i més capacitat per orientar les trajectòries educatives dels seus fills i filles.

A més, solen tenir representacions socials i expectatives sobre el valor de determinades activitats culturals i educatives foraescola. Al contrari, en famílies amb menys capital cultural, algunes d'aquestes activitats poden percebre's com a alienes o poc rellevants per distància simbòlica i que sovint no s'identifiquen com a barreres perquè operen de manera invisible. També el capital social en forma de xarxes de suport i coneixements són un factor clau que afecta, en especial, les famílies amb menys recursos i migrades. Les polítiques públiques que ignoren aquesta dimensió tendeixen a reproduir les desigualtats existents fins i tot quan amplien l'oferta disponible o redueixen el cost de participació.

Gènere: tria d'activitats i socialització diferenciada

Malgrat els avenços, el gènere continua estructurant les trajectòries educatives foraescola: persisteixen estereotips de gènere que afecten la tria del tipus d'activitats i associen determinades activitats als nois —esports competitius, tecnologia, ciències— i d'altres a les noies —activitats artístiques, dansa, expressió corporal—. Aquestes associacions no són neutrals: condicionen les experiències socials, les habilitats desenvolupades, les xarxes de relació i les expectatives de futur dels infants i adolescents (Mencía i Samper, 2023a).

A mesura que s'avança en l'etapa adolescent, les dinàmiques de gènere s'intensifiquen. Moltes noies es retiren progressivament de la pràctica esportiva en la pubertat, en part per dinàmiques de socialització que vinculen la competència esportiva amb la masculinitat i que fan que els espais esportius resultin poc acollidors o directament hostils per a elles. Abordar les desigualtats de gènere en el lleure educatiu exigeix no únicament ampliar l'oferta, sinó transformar les cultures organitzatives i relacionals perquè siguin entorns més protectors i lliures de violències.

Origen migratori

Les famílies migrades afronten una combinació de barreres que dificulten especialment l'accés al lleure educatiu: barreres lingüístiques en la comunicació amb les entitats organitzadores, barreres administratives vinculades a la situació documental, barreres econòmiques derivades de la precarietat laboral i barreres

simbòliques que fan que alguns espais de lleure puguin viure's com a poc acollidors o culturalment distants. A més, els infants i adolescents racialitzats poden experimentar situacions de discriminació, manca de representació o dificultats de pertinença dins d'alguns espais educatius i comunitaris, situacions que sovint passen desapercebudes per als professionals i les entitats implicades.

Per aquest motiu, les polítiques de lleure educatiu han d'incorporar una perspectiva intercultural i antiracista que vagi més lluny de l'accés formal i tingui en compte la qualitat de l'experiència de participació. No n'hi ha prou d'obrir les portes: cal assegurar que els espais de lleure educatiu siguin realment inclusius i no segregats i que tots els infants i adolescents puguin sentir-s'hi reconeguts.

Inclusió de les discapacitats: reptes de suport i accessibilitat

Els infants i adolescents amb discapacitat o necessitats específiques de suport continuen trobant barreres estructurals d'accés al lleure educatiu. La manca d'accessibilitat física en els equipaments, l'absència d'adaptacions pedagògiques adequades, la insuficiència de professionals formats en atenció a la diversitat i les actituds de sobreprotecció o exclusió per part de les entitats organitzadores generen situacions d'exclusió que rarament es qüestionen públicament. Garantir el dret universal al lleure educatiu exigeix avançar decididament cap a models d'inclusió real, que no es limitin a tolerar la presència de l'infant amb discapacitat sinó que garanteixin la plena participació en igualtat de condicions.

La bretxa territorial: el barri o el municipi condiciona les oportunitats

Finalment, les oportunitats educatives foraescola no es distribueixen de manera desigual només segons els recursos econòmics i culturals de les famílies, sinó que també el territori on es viu condiciona fortament l'oferta disponible i, per tant, les oportunitats reals de participació. Barris amb menys equipaments culturals i esportius, municipis petits amb menys oferta d'activitats o territoris amb menys transport públic acaben generant situacions d'exclusió educativa que no poden atribuir-se a les decisions individuals de les famílies, sinó a una distribució territorial desigual dels recursos col·lectius i les capacitats instal·lades en el territori. Les desigualtats territorials en l'accés al lleure educatiu contribueixen, d'aquesta manera, a reproduir i ampliar les desigualtats socials existents, generant un cercle viciós on els territoris amb més necessitats disposen de menys recursos per ampliar les oportunitats educatives.

Per acabar, cal tenir present que radiografiar les desigualtats en l'accés al lleure educatiu exigeix adoptar una mirada interseccional, ja que no actuen de manera aïllada, sinó que es combinen i es reforcen mútuament de maneres complexes i específiques: classe social, gènere, origen migratori, discapacitat, territori i situació administrativa interactuen, configurant experiències particulars de vulnerabilitat i exclusió que cap d'aquests eixos, per si sol, és capaç de descriure plenament.

Des d'aquesta perspectiva, les polítiques de lleure educatiu que s'articulen únicament al voltant de la variable econòmica —és a dir, que es limiten a ajuts— resulten necessàries però insuficients. L'equitat en l'accés al lleure educatiu requereix abordar simultàniament una pluralitat de barreres i condicionants que es superposen i s'entrecreuen.

4. Educació 360 i ecosistemes educatius territorials

Per tal de reduir aquestes desigualtats i aconseguir ampliar el dret a l'educació més enllà de l'escola, el paradigma de l'educació 360 planteja una visió de l'educació com a responsabilitat compartida entre administracions públiques, escoles, famílies, entitats socials i comunitats locals. Aquesta visió no implica diluir les responsabilitats específiques de cadascun d'aquests agents, sinó construir articulacions i sinergies que permetin que les trajectòries educatives dels infants i adolescents siguin coherents, contínues i equitatives, i formin part de l'agenda social i educativa.

En aquest sentit, s'aposta per la noció d'ecosistema educatiu territorial com una xarxa de relacions entre agents diversos —centres educatius, entitats de lleure, equipaments culturals, serveis socials, administracions municipals, famílies, veïnat— que comparteixen responsabilitats educatives i treballen per generar trajectòries d'aprenentatge coherents i accessibles per a tots els infants d'un territori. La qualitat educativa d'un territori, des d'aquesta perspectiva, no depèn únicament dels seus centres escolars, sinó de la riquesa i la permeabilitat de tot l'ecosistema que opera amb corresponsabilitat i amb un propòsit compartit de garantir l'accés a oportunitats educatives foraescola de qualitat a tothom, prioritzant els qui en queden tradicionalment fora.

Construir ecosistemes educatius territorials efectius requereix superar la fragmentació institucional que sovint caracteritza les polítiques adreçades a la infància i l'adolescència. Tradicionalment, els àmbits d'educació, cultura, esports, joventut i serveis socials han funcionat amb lògiques sectorials independents, amb planificacions separades, pressupostos desconnectats i escassa coordinació. Aquesta fragmentació genera duplicitats en alguns territoris i buits flagrants en d'altres. El paradigma de l'educació 360 planteja la necessitat d'articular polítiques més integrals, transversals i coordinades, amb lideratge públic clar.

Un ecosistema educatiu no es dissenya ni s'implementa de manera uniforme des de dalt, sinó que es construeix a partir del coneixement de les necessitats, els recursos i les potencialitats de cada comunitat. Alhora, requereix un marc de polítiques públiques dels governs autonòmics que garanteixi el marc normatiu, la governança i el finançament supramunicipal per assegurar la redistribució de recursos i la igualtat d'oportunitats entre territoris. Aquesta concepció exigeix no únicament nous models de gestió, sinó també (re)pensar les cultures i pràctiques professionals i reforçar voluntats polítiques.

5. Experiències internacionals d'educació a temps complet

El debat sobre l'educació a temps complet i els ecosistemes educatius no és exclusiu del context espanyol. Diversos països han desenvolupat, al llarg de les darreres dècades, models d'organització educativa en aquest sentit i l'anàlisi comparada permet identificar elements rellevants (Samper, 2023).

Portugal ha impulsat el model *educaçao a tempo inteiro*, des de la primera dècada del segle XXI, a través del que han anomenat activitats d'enriquiment curricular (AEC). Aquestes activitats especialment orientades a l'educació primària inclouen ensenyament de l'anglès, música, activitat física i activitats artístiques, es desenvolupen en horari extraescolar i amb una forta implicació dels municipis en la gestió i el finançament. El model portuguès és interessant per la seva articulació entre l'administració estatal i local, i per l'intent de millorar l'educació al país a través d'universalitzar l'accés a activitats que, d'altra manera, quedarien reservades a les famílies amb més recursos.

Alemanya ha desenvolupat les *Ganztagsschulen* —escoles de jornada completa—, que combinen activitats acadèmiques amb activitats culturals i esportives de qualitat en col·laboració amb entitats externes. La progressiva expansió d'aquest model, especialment en els darrers anys, respon a una preocupació explícita per l'equitat educativa i la necessitat de compensar les desigualtats de partida. El model alemany destaca per la importància que atorga a la col·laboració entre l'escola i el territori, incloent-hi entitats esportives, organitzacions culturals i associacions de veïns.

França ha reorganitzat en diverses ocasions els temps escolars incorporant activitats culturals i esportives en la jornada educativa —amb el debat al voltant del calendari setmanal de quatre dies o quatre dies i mig—. L'experiència francesa posa de manifest les tensions que acompanyen qualsevol reforma dels temps educatius: tensions entre els objectius pedagògics, les necessitats de conciliació familiar, les condicions laborals dels docents i les capacitats dels municipis per organitzar i garantir activitats educatives de qualitat.

L'Uruguai constitueix un dels casos més consolidats a Amèrica Llatina. Les Escuelas de Tiempo Completo (ETC) integren activitats artístiques, esportives i comunitàries dins del projecte educatiu global, amb una jornada escolar ampliada que permet combinar aprenentatge curricular i activitats enriquidores. El model destaca per la coordinació pedagògica explícita entre totes les activitats i pel reconeixement formal dels equips educatius. L'avaluació de les ETC evidencia millores en els aprenentatges i en la vinculació escolar, especialment en contextos d'alta vulnerabilitat social.

Totes aquestes experiències, malgrat la seva diversitat, comparteixen alguns elements rellevants: el lideratge públic com a garant de l'equitat, la cooperació entre l'escola i la comunitat com a eix central, l'ampliació de les oportunitats

educatives com a objectiu explícit, i la preocupació per la qualitat de les activitats com a condició per a l'impacte educatiu real. Cap d'aquestes ofereix un model perfecte ni directament transferible, però proporcionen aprenentatges valuosos per a la construcció d'un model propi, adaptat a l'entorn, als recursos i les prioritats i consensos socials i polítics en cada context.

6. Reptes en l'educació 360 i conclusions

L'educació 360 representa molt més que una proposta metodològica o una ampliació dels temps educatius. Constitueix un canvi de paradigma sobre la manera d'entendre l'educació i les responsabilitats col·lectives en la construcció d'oportunitats per a la infància i l'adolescència. Un primer pas és reconèixer l'alt valor educatiu de les activitats més enllà de l'escola, i alhora que són un terreny desregulat i atomitzat on no només es reprodueixen, sinó que hi creixen, les desigualtats. La distribució desigual d'aquestes oportunitats vitals és un problema de justícia que les polítiques públiques no poden ignorar.

Per aquest motiu, el lleure educatiu no pot continuar ocupant una posició perifèrica o auxiliar dins de les polítiques públiques adreçades a la infància i l'adolescència. Universalitzar un mínim d'experiències educatives significatives fora de l'escola constitueix una condició fonamental per avançar cap a societats més equitatives i cohesionades. Això significa no només ampliar l'oferta, sinó assegurar que és de qualitat i sense barreres, amb equitat, inclusió i no segregació. A l'Aliança Educació 360 plantegem un mínim de dues tardes amb activitats extraescolars, dues setmanes d'activitats d'estiu, espai de migdia i menjador universal a escoles i instituts, i temps lliure per al joc i la trobada comunitària a l'espai i equipaments públics.

L'assoliment d'aquest horitzó planteja, tanmateix, diversos reptes interconnectats. El primer és el del finançament: superar la dependència de subvencions puntuals, ajuts escassos i programes pilots per avançar cap a una política estable de garantia d'oportunitats. El segon és el de la coordinació institucional, atès que les polítiques d'educació 360 requereixen lideratge públic a diversos nivells de l'administració i, alhora, articulació efectiva de sectors i actors comunitaris. El tercer repte és el de la qualitat i el reconeixement professional, que obliga a reforçar la formació, les condicions laborals i el valor social tant de les persones professionals i voluntàries del lleure educatiu.

A aquests desafiaments s'hi afegeix el repte de la inclusió i la interseccionalitat. Les polítiques de lleure educatiu han d'anar més enllà de les barreres econòmiques i abordar també les desigualtats culturals, territorials, relacionals i simbòliques que condicionen la participació infantil i juvenil. Finalment, també emergeix un repte de fons vinculat a la mateixa concepció educativa: evitar que l'educació a temps complet comporti una extensió acrítica de la lògica escolar sobre tots els temps de la infància i l'adolescència. Preservar espais de temps lliure, de joc,

trobada i vincles comunitaris constitueix una condició imprescindible perquè l'essència del lleure educatiu mantingui el seu potencial transformador, sobretot en un escenari amb el temps tan segrestat i hiperprogramat (també) durant la infància.

En definitiva, avançar cap a una educació 360 equitativa implica entendre això tan bàsic que el dret a l'educació no s'acaba quan sona el timbre escolar. Significa reconèixer que totes les experiències educatives, dins i fora de l'aula, formen part de les condicions bàsiques de justícia social i de democràcia. I significa estar disposats a construir, col·lectivament, les estructures, els recursos i les cultures que facin possible que tots els nens, nenes i adolescents, independentment d'on neixin, tinguin a l'abast i puguin gaudir de bones oportunitats per créixer, aprendre i conviure en comunitat.

Referències

Abad, J. i Amblàs, S. (2023). *Avaluació de necessitats, cobertura i diagnosi de les activitats de lleure educatiu*. Departament de Drets Socials, Generalitat de Catalunya.

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.

Canut, M. i Pujol, M. (2021). *D'illes a nodes: Repensem els centres educatius en clau 360.*Aliança Educació 360; Fundació Bofill.

Cañada, E. (27 de maig de 2026) Pobresa vacacional en el gran aparador del turisme. *L'Econòmic.* https://www.leconomic.cat/article/2645449-pobresa-vacacional-en-el-gran-aparador-del-turisme.html

Domènech, M. i Sala, N. (2026). El lleure educatiu: d'una política incompleta a un dret universal liderat pels municipis. *Revista Papers,* 68, 45-62.

Gortázar, L. i Moreno, J. M. (2025). *Educación universal. Por qué el proyecto más exitoso de la Historia genera malestar y nuevas desigualdades.* Barcelona: Debate.

Ley 10/2022, de 23 de diciembre, del tiempo libre educativo para la infancia y la juventud de las Illes Balears. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 57, 8 de marzo de 2023.

López, N. i Tedesco, J. C. (2022). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. IIPE-UNESCO.

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

Mencía, L. i Samper, S. (2023a). *La cara i la creu de la participació extraescolar a Catalunya. Enquesta de participació en les activitats extraescolars d'infants i adolescents.* Aliança Educació 360; 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*. Aliança Educació 360; Fundació Bofill.

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

Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura. (2021). *Reimaginem junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació.* UNESCO

Palasí, E., Morata, T. i Serra, L. (2024). Ocio educativo e igualdad de oportunidades. *Revista d'Intervenció Socioeducativa, 83*, 101–123.

Palou, A. i Valls, O. (2024). *Desigualtats, valoracions i impactes a llarg termini de les activitats extraescolars*. Observatori de la Joventut, Generalitat de Catalunya.

Samper, S. (2023). *Polítiques d'educació a temps complet. Referents internacionals per construir un model a Catalunya*. Aliança Educació 360; Fundació Bofill.

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

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

Truñó, M. (2025). *Educació a temps complet a les polítiques locals: radiografia i reptes per al dret a una educació ampliada*. Diputació de Barcelona.