

Escola a temps complet

Cap a un model d'educació compartida

Elena Sintes Pascual

FUNDACIÓ
Fundacions
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

Informes breus #59



Escola a temps complet Cap a un model d'educació compartida

Elena Sintes Pascual

Escola a temps complet

Cap a un model d'educació compartida

Elena Sintes Pascual

Informes breus és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill en què es publiquen els resums i les conclusions principals d'investigacions i seminaris promoguts per la Fundació. També inclou alguns documents inèdits en llengua catalana. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

Els *Informes breus* de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web www.fbofill.cat.

Primera edició: març de 2015

© Fundació Jaume Bofill, 2015
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (by-nc-nd)**. Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública de l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria. No es permet l'ús comercial de l'obra ni la generació d'obres derivades.



Elena Sintes Pascual. Doctora en Sociologia i llicenciada en Ciències Econòmiques i Empresariales per la Universitat de Barcelona. Ha treballat com a investigadora a la Universitat de Barcelona i la Universitat Autònoma de Barcelona, i actualment col·labora amb el Programa de Temps i Qualitat de Vida de l'Ajuntament de Barcelona.

Autoria: Elena Sintes Pascual
Edició: Fundació Jaume Bofill i Àtona - Víctor Igual
Coordinació de continguts: Mònica Nadal
Disseny: Amador Garrell
Fotografia: Lluís Salvadó

ISBN: 978-84-943521-4-0
DL: B 8.034-2015
Impressió: Romanyà / Valls

Índex

Resum	9
INTRODUCCIÓ	11
Nota sobre la denominació «Escola a temps complet»	16
1. LA RELACIÓ ENTRE TEMPS I EDUCACIÓ	19
El temps educatiu a l'OCDE	22
Tendències de canvi del temps educatiu	25
Origen i extensió de l'educació a temps complet	27
Objectius de l'educació a temps complet	28
2. L'EDUCACIÓ A TEMPS COMPLET	35
Més (i millor) temps per aprendre	39
Més enllà de la distinció entre temps lectiu i no lectiu	45
· <i>Ganztagsschulen</i>	48
Contextos educatius a temps complet	52
· L'escola node d'una xarxa educativa	55
· L'escola <i>hub</i> al servei de l'entorn	58
· Sistemes municipals d'educació a temps complet	61
Innovació del temps educatiu	64
3. AVALUACIÓ I FACTORS D'ÈXIT DE L'EDUCACIÓ A TEMPS COMPLET	69
Impactes de l'educació a temps complet i condicions d'èxit	72
Cotrell amb l'entorn	79
4. L'EDUCACIÓ A TEMPS COMPLET A CATALUNYA	83
Oportunitats de l'educació a temps complet a Catalunya	88
· Més temps lectiu	89
· Temps no lectiu	90
· Contextos educatius	93
· Innovació del temps educatiu	97

Condicionants d'aplicabilitat de l'educació a temps complet	98
Cap a un nou marc horari	105
BIBLIOGRAFIA	111

RESUM

L'estudi *A les tres a casa?*¹ constata l'emergència a nivell internacional de nous criteris d'organització escolar basats en el concepte d'escola a temps complet. Amb aquest informe s'aprofundeix en les característiques d'aquest model i s'analitzen les bases sobre les quals es fonamenta l'educació a temps complet i els resultats que se n'obtenen. L'estudi també explora les condicions d'aplicabilitat de l'educació a temps complet a Catalunya i planteja un seguit d'estratègies, accions i eines per situar les bases del nou model.

L'anàlisi de diverses experiències internacionals d'escola a temps complet ha permès detectar els factors d'èxit d'aquest model educatiu que busca construir un sistema més equitatiu, amb major qualitat, i més ric, divers i flexible en l'espai i el temps. Les experiències d'altres països, amb una jornada escolar que conclou a mitja tarda i on s'integren aprenentatges formals i no formals, treball conjunt del professorat i d'altres agents socioeducatius, i activitats escolars dins i fora de l'escola, demostren que és un model molt més adequat per respondre als reptes socials d'avui i garantir, alhora, un major benestar per als infants i adolescents.

.....

1. Sintés, Elena. *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*, Informe Breu 40. Fundació Jaume Bofill.

Introducció

En aquests darrers anys, la jornada escolar a Catalunya, que tradicionalment estava partida en sessions de matí i tarda, s'ha posat en qüestió des de diferents àmbits de la comunitat educativa. Motivacions pedagògiques, socials, econòmiques i polítiques han conduït un debat sobre l'adequació d'aquest horari a la realitat actual, i que ha derivat en la substitució de la jornada partida per la jornada matinal contínua en la majoria de centres públics d'educació secundària i en un nombre reduït de centres de primària.

Amb l'estudi *A les tres a casa?* es van aportar elements per analitzar l'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua en base a l'evidència científica produïda en altres comunitats autònomes i països. En l'informe s'analitzaven, també, les tendències internacionals en organització del temps escolar i es donava compte de la progressiva substitució de la jornada contínua per nous models d'organització escolar basats en el concepte d'escola a temps complet.

El debat sobre el temps escolar no és nou. Des de fa trenta anys molts països del nostre entorn han reformulat les seves jornades i calendaris escolars. En general, la reforma de la durada i l'estructura del temps que infants i adolescents passen a l'escola s'ha dirigit a reordenar el temps inclòs en la jornada escolar, integrar activitats lectives i no lectives dins el mateix centre educatiu, i dissenyar un temps escolar més ben articulad amb la realitat familiar i social de cada país.

Malgrat partir de contextos diferents, la tendència de canvi més generalitzada ha estat reorganitzar i ampliar el temps d'estada de l'alumnat en els centres escolars, amb el doble objectiu de reduir les desigualtats educatives i assolir majors nivells d'èxit escolar i d'equitat, i alhora adaptar l'escola a la realitat social i familiar actual. En la majoria de casos, l'escola a temps complet no es tracta només d'ampliar el temps que l'alumnat dedica a les activitats lectives, sinó de concebre l'espai escolar des d'una perspectiva holística, integrant el temps lectiu i no lectiu, buscant la implicació de l'entorn socioeducatiu de l'escola, i desenvolupant noves pràctiques en el marc de la societat de la informació i la cultura digital.

A Catalunya també s'han experimentat diverses experiències d'organització de la jornada escolar que s'interessen per vincular i redefinir els temps educatius en un sentit ampli, estableixen xarxes col·laboratives entre l'escola i el seu entorn, i tracten de fomentar l'èxit i l'equitat educativa i social.

El debat sobre els temps escolars i l'aparició dels models d'escola a temps complet coincideixen amb el qüestionament més ampli sobre el sentit de l'aprenentatge escolar avui, és a dir, el paper de l'escola en un moment en què s'ha desdibuixat la seva funció i la seva vinculació amb la societat actual, la societat de la informació.

¿És l'escola a temps complet una experiència d'innovació propera a les necessitats educatives i socials d'avui? Amb aquesta recerca sobre l'educació a temps complet, la Fundació Jaume Bofill vol contribuir al debat sobre la jornada escolar —avui i aquí, limitat a la confrontació entre la jornada partida i la jornada contínua— aportant elements d'anàlisi empírica sobre un model d'escola que respon en bona mesura als objectius i requeriments internacionals assenyalats des de l'OCDE sobre equitat i èxit escolar. L'educació se situa avui al bell mig d'una cruïlla de canvis que qüestionen alguns dels paràmetres que l'han fonamentat i que obliguen a redefinir el sentit de l'aprenentatge

avui. Un sentit que requereix noves pràctiques i noves maneres d'entendre i organitzar l'escola i que, en contextos propers, passa per models d'escola a temps complet.

L'objectiu d'aquest estudi és analitzar amb més profunditat les característiques d'algunes experiències d'educació a temps complet tant a nivell català com internacional per tal de, en primer lloc, conèixer els objectius amb què s'han implementat, les seves principals característiques organitzatives així com els resultants que s'han obtingut; i en segon lloc, analitzar les condicions d'aplicabilitat a Catalunya. Aquest document ha de situar el marc conceptual i operatiu del model d'educació a temps complet i ha de servir, posteriorment, per iniciar un debat en el si de la comunitat educativa per aprofundir en la definició dels requisits necessaris per a la seva aplicació pràctica a Catalunya. Amb aquesta finalitat, l'informe conclou amb una relació d'accions i eines que les avaluacions internacionals han evidenciat com a fonamentals per a l'èxit d'aquest model i que es posaran en contrast amb la comunitat educativa catalana per tal de perfilar l'aplicabilitat de l'educació a temps complet a casa nostra.

Pel que fa a la metodologia utilitzada, s'han seguit dues estratègies d'anàlisi. En primer lloc, per a la descripció i conceptualització de les principals experiències significatives d'educació a temps complet existents en l'àmbit internacional, s'ha fet una recerca documental en base als informes elaborats per organismes oficials i centres d'investigació de diferents països. En segon lloc, per a la identificació d'oportunitats i reptes d'aplicabilitat a Catalunya, s'han fet entrevistes en profunditat a diferents membres de la comunitat educativa, així com visites a centres educatius amb experiències properes al concepte d'escola a temps complet.

Entrevistes realitzades:

- Aina Tarabini, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Màrius Martínez, Universitat Autònoma de Barcelona.

- Pepe Menéndez, Jesuïtes Educació.
- Gené Gordó, Departament d'Ensenyament.
- Carles Armengol, Escola Cristiana de Catalunya.
- Marta Comas, Consorci d'Educació de Barcelona.
- M. Àngels Brescó, Escola Sant Pere Claver.
- Maribel Giménez i David Martín, Escola Eduard Marquina.
- Berta Argany, Consorci d'Educació de Barcelona.
- Joan Gamissans, Institut Thos i Codina.
- Núria Sempere, Escola de Música-Centre de les Arts de l'Hospitalet.
- Noa Padín, Escola Els Encants.
- Carles Barba, Fundació Catalana de l'Esplai.
- Núria Marín, Escola Montserrat.
- Albert Quintana, MRP de Girona.

L'informe comença analitzant la relació entre el temps i l'educació i s'hi descriuen les principals tendències internacionals d'organització del temps educatiu i, en especial, l'emergència de models d'educació a temps complet. El tercer capítol es dedica íntegrament a analitzar en profunditat les bases sobre les quals es fonamenta el model educatiu a temps complet, i el quart a l'avaluació dels impactes i els factors d'èxit d'aquest tipus d'organització escolar. Finalment, l'estudi planteja l'oportunitat d'implementar un model d'educació a temps complet i proposa un seguit d'estratègies, actuacions i eines per dur-ho a terme.

NOTA SOBRE LA DENOMINACIÓ «ESCOLA A TEMPS COMPLET»

S'ha optat per fer servir la denominació més propera a la tradició europea (*a temps complet, all-day school*), per diferenciar-la de l'escola a temps parcial o matinal. És la terminologia que va emprar Lorenzo Milani amb la creació de l'escola Barbiana, i els seus principis han tingut continuïtat en molts països. A Catalunya s'havia treballat amb el concepte d'*escola oberta*, que fa referència a l'obertura de l'escola

fora d'horari lectiu amb activitats extraescolars. D'altra banda, les denominacions americanes, *escola estesa* i *escola expandida*, s'han introduït a Europa per fer referència a la inclusió de les TIC en l'educació i la flexibilització del temps i l'espai educatiu (utilitzant les TIC per fer activitat lectiva en qualsevol lloc i moment).

Ens interessa emprar una denominació global que inclogui la flexibilització del temps i l'espai, però que situï l'escola en el centre i estableixi garanties d'obertura i servei a l'escola dins i fora de l'horari lectiu. En aquest sentit, l'escola a temps complet és el concepte més adient. Ara bé, s'han de tenir en compte dues qüestions més. En primer lloc, el concepte a temps complet pot generar confusió i relacionar-se amb jornades escolars molt extenses. Cal, doncs, clarificar-ho d'entrada: l'escola a temps complet no suposa vulnerar el dret al descans, sinó que busca millorar les condicions educatives i de desenvolupament de l'alumnat integrant el temps lectiu i no lectiu. En segon lloc, el concepte d'escola a temps complet no se cenyeix a les activitats realitzades exclusivament dins el recinte escolar, sinó que també incorpora l'activitat educativa realitzada fora de l'escola. En aquest cas, la denominació «educació a temps complet» és més clarificadora.

Tot tenint en compte aquests aclariments, he procurat emprar la nomenclatura més adequada en cada cas al llarg de tot el document.

① La relació entre temps i educació

L'evolució de les societats contemporànies ha convertit el temps —el dels rellotges, els horaris i les agendes— en un problema per a moltes persones. Els infants i adolescents no són aliens als malestars amb què gestionem el temps quotidià, sotmès als ritmes rígids del cronòmetre. Per als nens i joves els dies es divideixen entre les hores de classe, els patis, les estones per menjar, els deures i les activitats extraescolars (Morán de Castro i Cruz López, 2011). Hi ha una percepció social majoritària que no els queda temps per descansar, per jugar, per estar en família. I és molt freqüent que es culpi d'aquest problema els horaris escolars, amb l'argument que la jornada escolar a Catalunya i Espanya és de les més llargues d'Europa. Des d'aquest punt de vista, la «quantitat de temps» escolar col·lisiona amb la possibilitat de tenir més temps de lleure o en família.

L'escola és al mig d'un doble conflicte a escala social i a escala de centre. En primer lloc, és víctima del combat social pel temps: l'educació, la feina, el lleure, les famílies, el professorat i les administracions tenen un mal encaix horari, de manera que el temps educatiu acaba essent el resultat d'aquest conflicte mal resolt. En la transició de les societats industrials a la societat moderna, feina, família i escola han esdevingut tres espais en tensió, en un camp conflictiu format per individus amb recursos i posicions de poder desiguals que competeixen per aconseguir el tipus d'escola (i d'horari escolar) que més s'ajusti a les seves necessitats i interessos (Bourdieu i Wacquant,

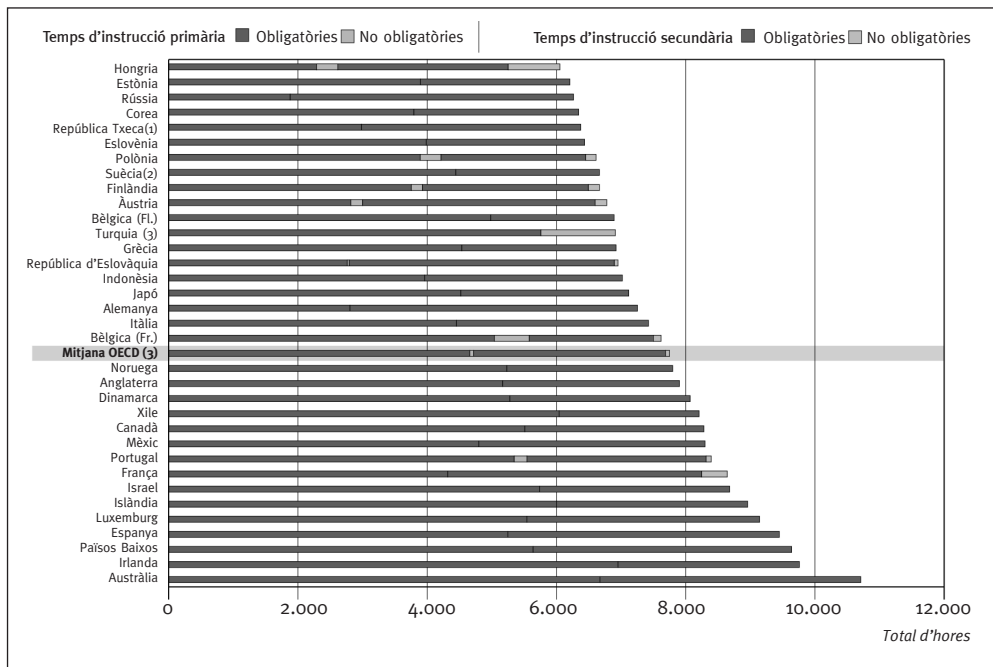
1994). El temps educatiu és una construcció social que respon a unes pautes, valors i models de societat determinats.

En segon lloc, la mateixa escola està concebuda, habitualment, en contra del temps, tractant d'encaixar la creixent diversitat i complexitat d'avui en un rellotge que funciona a ritme fabril, homogeni, rígid. Andy Hargreaves ens deia fa uns anys que, a l'escola, el temps és l'enemic de la llibertat (Hargreaves, 1992). La literatura especialitzada assenyala que les constriccions marcades per les hores i els horaris impedeixen adaptar l'escola a les necessitats educatives i socials actuals. D'una banda, l'escola respon encara a un model d'aprenentatge ideat amb la industrialització i orientat a formar els alumnes per treballar en un entorn ordenat, estructurat i lineal. La societat de la informació, per contra, requereix persones capaces d'entendre, processar, seleccionar i transformar la informació en coneixement. Es requereixen noves formes d'aprenentatge interactiu, personalitzat, col·laboratiu i creatiu, on els horaris han d'abandonar la rigidesa i uniformitat de continguts i mètodes per passar a ser flexibles i personalitzables.

EL TEMPS EDUCATIU A L'OCDE

L'àmplia variació en les hores d'instrucció en els països de l'OCDE suggereix que hi ha poc consens sobre quines són les polítiques més efectives en relació amb l'horari lectiu (OECD, 2014). Als països de l'OCDE, la mitjana total d'hores lectives anuals a l'educació primària és 791 i a la secundària inferior és de 907 hores. Espanya se situa per sobre de la mitjana de l'OCDE tant en l'educació primària (875) com secundària (1.050). Els països amb més hores d'instrucció primària són Xile, Israel, Austràlia, Holanda, Luxemburg i el Canadà, i els que menys Hongria, República Txeca, Finlàndia i Corea. Respecte a la secundària, els països amb més hores lectives són Mèxic, Xile, Espanya, Austràlia i Holanda. I els que menys, Hongria, Suècia, Polònia, Estònia i Grècia.

Figura 1.
Nombre d'hores d'instrucció previstes a les institucions públiques (2011)



Notes: El temps d'instrucció previst és el nombre d'hores per any que el reglament públic demana que els estudiants rebin instrucció. El currículum obligatori és la quantitat i distribució del temps d'instrucció que ha de proveir cada escola pública. La part del currículum no obligatòria és el temps mig d'instrucció al qual els estudiants tenen dret més enllà de les hores d'instrucció obligatòria.

1. Nombre mínim d'hores per any.
2. Nombre d'hores mínim estimat per any perquè l'anàlisi per anys no està disponible.
3. Turquia no s'inclou en la mitjana.

Els països es classifiquen en ordre ascendent del nombre total d'hores estimades.

Font: OECD (2013), Education at a Glance 2013: OECS Indicators, Indicator D1 (www.oecd.org/edu/eag.htm).

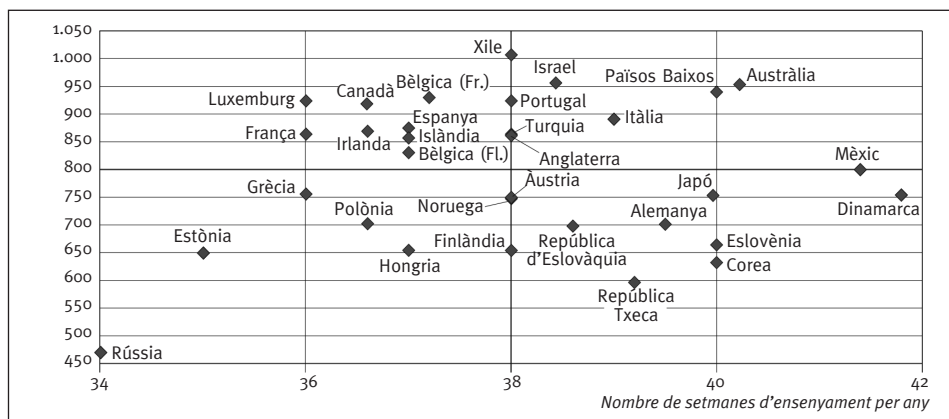
La distribució d'aquestes hores en setmanes i dies escolars també presenta una gran variabilitat. Els països amb calendaris escolars més extensos (per sobre de 200 dies lectius a l'any) són Corea, Dinamarca, Mèxic i el Japó. A l'extrem contrari, Espanya (176 dies) se situa entre

els països amb menys dies lectius, juntament amb França, Estònia, Portugal, Itàlia i Luxemburg.

Els països que opten per tenir menys setmanes de classe que la mitjana solen tenir jornades diàries més llargues (per exemple, Bèlgica, Canadà, França, Islàndia, Irlanda, Luxemburg i Espanya); en canvi, en altres països (per exemple, Austràlia, Itàlia i els Països Baixos), un nombre similar d'hores es distribueixen en més setmanes de l'escola, el que significa una menor jornada escolar intensiva (figura 2).

Figura 2.

Mitjana de nombre d'hores del temps total d'instrucció estimat per any (2011)



Font: OECD (2013), Education at a Glance 2013: OECD Indicators, Indicators D1 i D4 (www.oecd.org/edu/eag.htm).

L'opció escollida per cada país respon a múltiples factors relacionats amb el context social, territorial, econòmic, polític i de tradició històrica. Cada horari escolar està estretament lligat amb les característiques horàries de la seva societat (i, en especial, dels horaris laborals dels progenitors), les característiques familiars i socials (tipus de família, de xarxa de suport familiar, valors educatius...), els serveis de suport a les famílies i la infància, les característiques del territori, els centres escolars i la xarxa extraescolar.

Amb tot, l'aprenentatge en l'era digital supera els conceptes utilitzats fins ara sobre temps i espai escolar. Com diu Ángel I. Pérez Gómez: «La frontera entre lo escolar y lo no escolar ya no se define por los límites del espacio y el tiempo de la escuela, hay mucho de “no-escuela” en el horario escolar y hay mucho de escuela en el espacio y tiempo posterior al horario escolar» (Pérez Gómez, 2012, p. 70).

A partir d'aquesta concepció àmplia de l'educació (que inclou activitats formals i no formals), l'OCDE valora més positivament l'opció de distribuir les hores en més setmanes de classe, de manera que es disposa d'una major flexibilitat en l'organització de la jornada escolar i permet incloure activitats no lectives al dia escolar (OECD, 2014; Van Damme, 2014).

TENDÈNCIES DE CANVI DEL TEMPS EDUCATIU

¿Es pot dissenyar un tipus de jornada escolar que s'adapti millor a les necessitats particulars dels infants i adolescents? Com podem utilitzar el temps en benefici dels estudiants? Diversos autors apunten que un primer pas passa per abandonar la idea d'escola on el temps és un fi en si mateix i començar a concebre el temps educatiu com un marc per millorar les condicions d'aprenentatge i desenvolupament dels estudiants. El segon, encaixar aquesta nova organització amb els interessos i capacitats de tots els agents implicats: professorat, famílies, administració i entitats socioeducatives.

Ja fa unes quantes dècades que diversos països s'han formulat aquestes preguntes. I les respostes han estat diverses. En general, s'ha tendit a introduir tres tipus de canvis (Cavet, 2011):

- La durada de la jornada lectiva i l'ordenació del temps escolar. La majoria de les reformes educatives s'han dirigit sobretot a reorganitzar i ampliar el temps d'estada de l'alumnat en els cen-

tres escolars, amb l'objectiu d'adequar l'escola als ritmes propis de cada etapa de creixement dels infants, reduir els problemes d'atenció i fatiga, i augmentar el rendiment escolar.

- L'articulació del temps escolar amb el temps familiar i el social. La jornada escolar, el calendari escolar i els dies de vacances estan en el centre d'una contradicció creixent entre el temps de l'escola i el del seu entorn social. L'escola assumeix l'acompanyament a les famílies en la seva funció de cura. Cada vegada més s'atribueix un caràcter educatiu a tot el temps que els infants i joves passen al centre escolar, inclosos els temps d'acollida matinal, les hores ocupades menjant, les sessions addicionals de reforç o ampliació curricular, i les activitats culturals i de lleure fora d'horari lectiu (Tenti, 2010).
- La integració del temps lectiu i no lectiu i el paper dels espais escolars a l'hora d'afavorir l'èxit educatiu dels infants i adolescents. Les activitats fora de l'horari lectiu estan adquirint cada vegada més importància i reconeixement educatiu. És per aquest motiu que en els últims anys s'estan posant en evidència les desigualtats d'accés a activitats fora d'horari lectiu en funció del nivell cultural i econòmic de les famílies.

A partir d'aquests paràmetres, en els darrers trenta anys s'han produït reformes educatives arreu del món dirigides a reorganitzar i ampliar el temps d'estada de l'alumnat en els centres escolars (allargant el calendari o bé la jornada escolar amb més activitat lectiva i/o no lectiva), amb l'objectiu de millorar els resultats escolars, assolir l'èxit educatiu i, alhora, adequar l'escola a una nova realitat social. Escola a temps complet, a temps ple o a temps estès són algunes de les denominacions amb què s'anomenen les múltiples experiències que han sorgit en aquests anys.

ORIGEN I EXTENSIÓ DE L'EDUCACIÓ A TEMPS COMPLET

El concepte d'escola a temps complet engloba diferents objectius i tipologies de temps i organització escolar arreu del món. Les primeres conceptualitzacions apareixen als Estats Units als anys vuitanta, on es va promoure l'ampliació del temps lectiu amb l'objectiu de millorar els resultats acadèmics. L'informe *A Nation at Risk*, elaborat per la Comissió Nacional d'Educació (National Commission on Excellence in Education, 1983), va plantejar la necessitat d'ampliar el temps lectiu per augmentar el rendiment escolar. Des d'aleshores s'han realitzat diverses reformes dirigides a ampliar la jornada escolar diària i el nombre de dies lectius anuals en un nombre creixent d'estats nord-americans (National Education Commission on Time and Learning, 1994) i, més recentment, a «preparar els infants per treballar en una societat caracteritzada per la competitivitat global» (SAS, 2008).

En les primeres anàlisis fetes als Estats Units als anys vuitanta, els mals resultats educatius s'atribuïen en part al temps educatiu: era necessari «ampliar les hores d'instrucció per millorar els resultats educatius». A més, els resultats posaven en evidència grans diferències en el rendiment educatiu en funció de l'origen socioeconòmic de l'alumnat. L'escola ampliada podia «oferir més oportunitats d'aprenentatge, especialment en els entorns més desfavorits». Amb els anys, s'hi introduïa una nova motivació: en molts països l'educació formal es completa «amb molt temps d'aprenentatge fora de l'escola». Amb aquest darrer pas es feia un gran salt conceptual, introduint el lleure educatiu en el sistema escolar.

La incorporació d'activitats fora d'horari lectiu s'ha produït amb diversos nivells de vinculació de l'escola amb l'entorn i les famílies, des de dissenys centrats en la confecció de programes extraescolars oferts per l'escola fins als projectes d'àmbit comunitari. Ja més recentment s'ha començat a voler aprofitar l'oportunitat que ofereix un temps

escolar més estès per experimentar noves formes d'organitzar el temps, i mirar d'adequar-lo millor a les característiques i necessitats dels alumnes.

Amb motius similars, molts altres països estan introduint reformes d'organització del temps escolar, gairebé sempre amb tendència a augmentar-lo i a distribuir-lo de manera alternativa. A Amèrica Llatina, on molt sovint els dies lectius es limitaven a mitja jornada, l'ampliació de la jornada escolar s'ha erigit com una política educativa d'atenció, fonamentalment, cap a la població amb més dificultats d'escolarització i als sectors socioeconòmics més desfavorits. Ampliar el temps que els alumnes passen a l'escola és una de les recomanacions de política educativa d'inicis del segle XXI de la Unesco, la qual estableix com a meta aconseguir una jornada d'almenys 200 dies i 1.000 hores anuals (Vercellino, 2012). Des de les primeres escoles creades al Brasil als anys vuitanta fins a les promogudes pel Banc Mundial a Uruguai, les de Xile, Veneçuela, Mèxic i l'Argentina, entre d'altres, s'han anat estenent diferents modalitats d'ampliació del temps lectiu.

A Europa diversos països com ara Alemanya, Bèlgica, Àustria o els països nòrdics, que tradicionalment havien tingut una jornada lectiva diària curta, estan promovent escoles amb horaris més extensos i coincideixen a donar una gran importància a la protecció dels infants i adolescents fora d'horari lectiu i dels beneficis de l'educació no formal i informal.

OBJECTIUS DE L'EDUCACIÓ A TEMPS COMPLET

El resultat d'aquests canvis en les polítiques de gestió del temps educatiu és una àmplia tipologia d'escoles a temps complet, amb una naturalesa molt diversa d'actors que les promouen i activitats que comprenen. Amb tot, totes comparteixen els cinc objectius següents:

- **Equitat i igualtat d'oportunitats educatives:** l'educació a temps complet vol millorar les condicions d'aprenentatge i desenvolupament dels infants i joves dins i fora de les aules, i reduir les desigualtats derivades de l'origen social.
- **Qualitat:** l'educació a temps complet vol millorar la qualitat de l'educació amb una nova cultura de l'aprenentatge, oferint més oportunitats educatives a l'aula i fora de l'aula, amb un enfocament que tingui en compte les seves capacitats, necessitats i interessos particulars.
- **Funció social de cura:** l'educació a temps complet vol modificar el temps escolar per conciliar-lo amb el temps familiar i el temps social, amb la intenció de millorar la sincronització de l'escola amb les famílies i la societat, tot respectant el dret al lleure i al descans.
- **Entorns d'aprenentatge:** l'educació a temps complet genera un entramat d'activitats i relacions distribuïdes entre diferents actors formals i no formals, i connectades entre si. L'escola se situa en un entorn on es barregen diferents participants, escenaris i estils educatius.
- **Innovació:** l'educació a temps complet vol innovar en l'organització del temps educatiu, incorporant-hi nous enfocaments i nous dissenys d'aprenentatge adequats a l'era digital. Les eines TIC ofereixen un ampli ventall d'opcions que transcendeixen el temps i els espais escolars tradicionals.

El desenvolupament de les escoles a temps complet ha pivotat durant molts anys en els dos primers objectius. L'equitat i l'interès per oferir igualtat d'oportunitats és al darrere de les primeres escoles a temps complet sorgides a Itàlia arran de l'experiència de l'escola Barbiana, creada a mitjan segle xx pel sacerdot Lorenzo Milani, així com de les polítiques educatives desenvolupades als Estats Units i Amèrica Llatina. Donar les mateixes oportunitats educatives a tothom ha estat el motiu central de moltes de les reformes posteriors arreu del món, que sovint s'han materialitzat en experiències amb un fort caràcter com-

pensatori, en què s'ha donat més importància a ampliar el temps lectiu, especialment en entorns desfavorits.

Les avaluacions internacionals han constatat, tanmateix, que més hores lectives no són equivalents a més bons resultats si aquestes no s'acompanyen d'una millora qualitativa del temps educatiu. En els darrers anys ha anat guanyant força la idea que ambdues estratègies —equitat i qualitat— han d'anar combinades. Organismes com l'OCDE o el Banc Mundial recomanen desenvolupar polítiques de promoció de l'equitat com a mecanisme dirigit a millorar la igualtat d'oportunitats, però també per guanyar en eficiència i rendiment educatiu (OECD, 2012; Banc Mundial, 2011).

A partir d'aquests nous paràmetres, les escoles a temps complet han anat evolucionant des d'objectius més compensatoris cap a un model centrat en l'educació de qualitat per a tothom. Així, per exemple, la reforma endegada pel govern alemany d'expansió de les escoles a temps complet es fonamenta en les indicacions que l'OCDE va publicar l'any 2005, en què apel·lava a desenvolupar polítiques que integrin qualitat i equitat (OECD, 2005). L'equitat segueix essent un element consubstancial de les escoles a temps complet que pretenen, en primer terme, reduir les desigualtats educatives mitjançant l'establiment de la igualtat d'oportunitats per als estudiants social i econòmicament de diversos orígens. Però ho fan partint d'una concepció àmplia de l'educació, en què l'aprenentatge i el rendiment escolar en són el centre, però que també busca millorar el desenvolupament cognitiu, motivacional, emocional i social dels alumnes.

Es tracta, per tant, de treballar en dues línies de millora: ampliar les oportunitats educatives i diversificar les estratègies d'aprenentatge. Com més gran és la varietat d'oportunitats per aprendre, major serà la probabilitat que tots els estudiants se'n beneficiïn (OECD, 2013, p. 80).

Les polítiques educatives que promouen millores en equitat i en resultats són les que donen un major suport als estudiants més desfavorits, «assegurant que totes les escoles atorguin educació d'alta qualitat; i oferint oportunitats educatives addicionals per als estudiants desfavorits que els seus pares no poden oferir» (OECD, 2013b). Es pot atorgar major suport a les escoles amb més quantitat d'estudiants desfavorits o a estudiants desfavorits dins de les escoles.

Els canvis socials i familiars també han estat un element cabdal en l'ampliació dels horaris d'obertura dels centres escolars. Alguns països que tradicionalment havien tingut jornades lectives no excessivament llargues, com ara Alemanya, Bèlgica, Àustria o els països nòrdics, han constatat que l'oferta educativa amb un horari estès més enllà del migdia és un requisit imprescindible per a l'organització actual de la societat. Els canvis en les famílies, la doble activitat laboral de les parelles, la diversificació de les formes familiars (amb el creixement de les llars monoparentals i les reconstituïdes) afegixen complexitat a la gestió de l'educació i la conciliació dels temps. Una oferta flexible, de qualitat i regulada garanteix un temps de cura essencial per als alumnes i les seves famílies.

Com veurem a continuació, passar més temps a l'escola és especialment positiu per als estudiants amb un entorn social i territorial més desfavorable a l'aprenentatge, bé perquè no poden comptar amb l'acompanyament de les seves famílies o perquè disposen de poques opcions educatives. L'evidència ha demostrat, per exemple, que més hores d'instrucció semblen augmentar el rendiment dels estudiants desfavorits. També s'ha comprovat que aquests mateixos estudiants tenen menys probabilitats d'accedir a activitats de lleure educatiu oferts per l'escola; i l'oferta dels programes a temps complet els permeten participar en majors condicions d'igualtat (OECD, 2013, p. 90).

La millora de la qualitat educativa i l'interès de concebre l'educació en un sentit més ampli que el merament instructiu ha fet adreçar l'ober-

tura de les escoles cap al seu entorn i cap a la incorporació d'activitats no formals i informals en l'educació escolar. Al cap i a la fi, les hores lectives comprenen aproximadament el 15% del temps dels infants de 6 i 15 anys, descomptant les hores de son. Des d'una perspectiva educativa, el 85% restant és interessant, ja que molt sovint s'hi fan activitats destinades a ampliar els aprenentatges o activitats educatives de lleure, esportives o culturals (Van Damme, 2014).

La idea és complementar, d'una manera més o menys integrada, l'ensenyament curricular amb l'educació de temps lliure i les activitats culturals o esportives, establint un sistema de relacions amb l'escola al centre, de manera que es dona organicitat i coherència als processos formatius (Pereyra, 2002). En l'informe *Liderar per aprendre*, publicat per l'OCDE i la Fundació Jaume Bofill, es recullen les reflexions de Dimmock, Kwek i Toh sobre la innovació en les formes organitzatives: «Es presagien noves pràctiques curriculars, d'aprenentatge i pedagògiques en els canvis favorables que es facin en les estructures organitzatives, especialment quant a l'agrupació docent, l'horari i el disseny de l'aula (incloent-hi l'ús de l'espai físic, la tecnologia i l'equipament)» (Istance *et al.*, 2013, p. 42).

El replantejament del temps educatiu obliga també a qüestionar-se la seva organització, especialment en una època en què els entorns d'aprenentatge són cada vegada més diversos i la tecnologia trenca les fronteres entre el temps i l'espai. El futur de l'escola passa per connectar amb els nous entorns d'aprenentatge i en explorar diferents formes d'organització del temps educatiu.

En aquest moment, la necessitat de trobar un nou enfocament a l'aprenentatge situa la innovació com un element central de les agendes educatives. A *Innovative Learning Environments*, l'OCDE assenyala que s'ha de repensar l'educació a partir del concepte d'entorns d'aprenentatge partint de la idea que l'aprenentatge és acumulatiu i holístic, i que la tecnologia convida a repensar i connectar diferents possibili-

tats d'aprenentatge dins i fora de l'escola. En concret, els set principis de l'aprenentatge d'ILE per l'efectivitat al segle XXI són (OECD, 2013c):

- 1) Mantenir un compromís central en l'aprenentatge i l'alumne.
- 2) Assegurar-se que l'aprenentatge és social i sovint de col·laboració.
- 3) Estar atents a les motivacions i emocions dels estudiants.
- 4) Ser molt sensibles a les diferències individuals.
- 5) Ser exigents amb cada alumne, sense sobrecàrrega.
- 6) Aplicar una avaluació coherent amb objectius d'aprenentatge i un fort èmfasi en la retroalimentació formativa.
- 7) Promoure «connectivitat horitzontal» a través de les activitats i subjectes, dins i fora de l'escola.

② L'educació a temps complet

En la recerca d'experiències internacionals s'ha detectat una àmplia tipologia d'educació a temps complet. Podem distingir quatre grans estratègies presents en el disseny d'un programa d'aquest tipus:

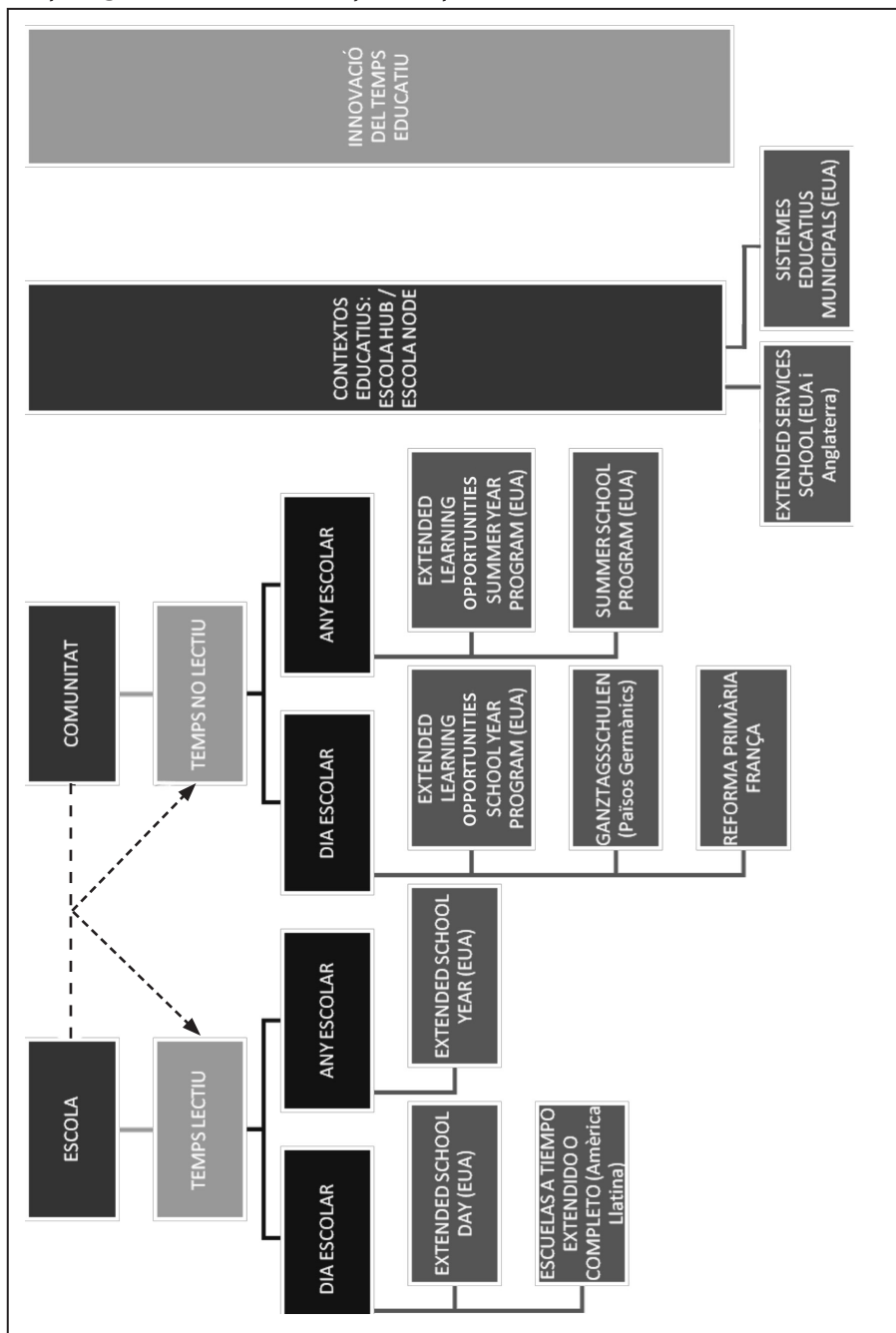
- Ampliar i millorar el temps lectiu.
- Integrar i enriquir el temps no lectiu.
- Connectar l'escola amb l'entorn.
- Innovar el temps educatiu.

Malgrat classificar-les sota aquests quatre conceptes, el més habitual és que, en les experiències pràctiques, aquestes siguin estratègies entrelaçades. Així, per exemple, quan un centre es planteja ampliar el temps lectiu sovint també reflexiona en com aprofitar el fet de disposar d'un temps per innovar en la seva organització. O, també com a exemple, els centres que s'obren a activitats no lectives sovint ho fan en una estreta relació amb l'entorn.

A mode d'esquema, la figura següent presenta diferents tipus d'escola a temps complet. En primer lloc apareixen l'escola i la comunitat, ja que aquests models poden centrar-se exclusivament en l'escola o bé treballar de manera més o menys integrada amb l'entorn i la comunitat.

De l'estratègia d'ampliar el temps lectiu se'n deriven dues grans opcions: allargar el dia o l'any escolar. El mateix succeeix amb el temps no lectiu, que pot integrar-se en el dia escolar o l'any escolar.

Figura 3.
Tipologia d'educació a temps complet



Qualsevol de les dues estratègies (més temps lectiu o més temps no lectiu) es poden desenvolupar en un entorn més o menys comunitari (participació de les famílies, dels municipis, de les entitats socioeducatives...) i poden estar més o menys centrades en l'escola (l'escola pot proveir de serveis a l'entorn o l'entorn pot proveir de serveis a l'escola).

Finalment, les escoles a temps complet poden introduir diferents experiències d'innovació en l'ús del temps.

A tall d'exemple, la figura 3 inclou algunes experiències significatives d'escola a temps complet. Així, un cas prototípic d'ampliació del temps lectiu és el programa Extended School Day (EUA) i un d'expansió del temps no lectiu és el Ganztagschulen (països germànics).

Aquesta classificació no deixa de ser una simplificació del que significa l'educació a temps complet, però ens pot ser útil per caracteritzar amb més nitidesa en què consisteixen cadascuna d'aquestes quatre estratègies.

MÉS (I MILLOR) TEMPS PER APRENDRE

L'estudi del temps educatiu i la seva relació amb l'aprenentatge compta ja amb un segle de literatura científica. Els primers estudis es van centrar en analitzar la tasca del professorat i com aquesta afectava l'atenció dels estudiants. A partir dels anys seixanta, el focus d'atenció van deixar de ser els mestres i es va dirigir cap als alumnes i els temps dedicats a l'estudi (*time on task*), interès que ha donat peu a múltiples recerques sobre la relació entre els temps d'aprenentatge i el rendiment educatiu. Ja més recentment, la perspectiva d'anàlisi s'ha ampliat i el temps educatiu s'estudia des d'una visió més sistèmica i qualitativa. El temps educatiu s'entén de manera «policrònica» (Hargreaves, 1992) i s'analitza tenint en compte la seva relació amb les variables socials,

econòmiques i culturals que incideixen en una determinada concepció, percepció i organització del temps a l'aula i a les escoles (Martinic, 1998).

Cal tenir en compte que, quan s'analitza la quantitat de temps educatiu, aquest se sol limitar al temps d'instrucció (sense tenir en compte les hores dedicades a l'estudi o a altres activitats no formals i informals també educatives). La quantitat de temps lectiu se sol mesurar en anys d'escolaritat, durada i programació de l'any escolar (calendari, períodes lectius i de vacances), durada i programació de la jornada escolar.

Els corrents analítics més influents han estat els que han tractat de trobar relacions entre la quantitat d'hores destinades a l'aprenentatge i els resultats acadèmics. S'ha tendit a pensar que més hores d'ensenyament generaven millors aprenentatges, tanmateix, les principals conclusions a les quals s'ha arribat són (OECD, 2011; Vercellino, 2012): l'aprenentatge requereix temps, però més temps dedicat a l'aprenentatge no sempre deriva en millors resultats (Levin i Tsung, 1987; Gimeno, 2008; Martinic, 1998; Vercellino, 2012; Silva, 2007). La simple addició d'hores lectives al dia o amb estudi fora d'horari lectiu no té per què traduir-se automàticament en millores dels resultats, sinó que d'això depèn què es fa en aquest temps, quins mètodes pedagògics s'utilitzen, com és el pla d'estudis i la preparació del professorat (OECD, 2013c).

La quantitat de temps d'aprenentatge formal —acadèmic— és el millor predictor d'èxit. El que resulta realment efectiu és el treball fet a l'aula, especialment quan aquest és de qualitat. Augmentar el temps sense una millora de les activitats que faciliten l'aprenentatge no té per què millorar els resultats. En conseqüència, el temps ocupat en la interacció entre professor i alumne produeix més èxits que el temps de treball de l'alumne sol.

Per tal de ser un temps de qualitat, les hores addicionals han de formar part d'un pla pedagògic coherent, d'acompanyament amb professor (amb formació sobre millores pedagògiques) i personalitzat.

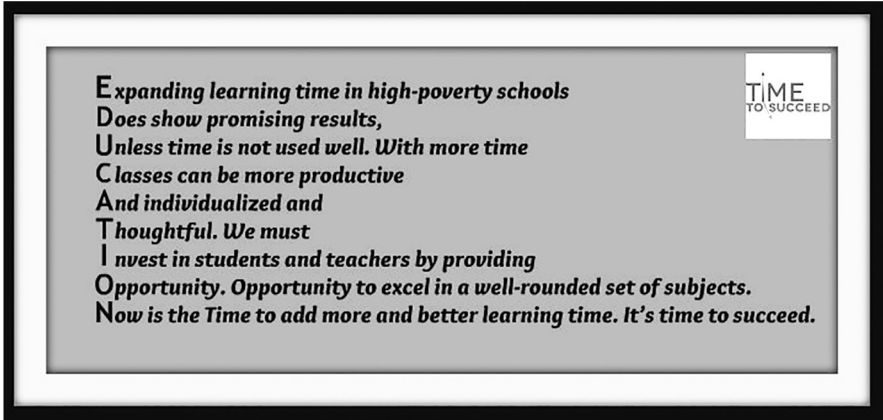
Malgrat que els alumnes menys avantatjats són els que treuen més bon benefici de l'extensió del temps lectiu, l'escola a temps complet ha d'oferir un servei de qualitat per a tothom. Els estudis realitzats en diversos països coincideixen que l'ampliació de la jornada lectiva és una estratègia vàlida per incrementar les oportunitats d'aprenentatge, sobretot en infants que procedeixen d'ambients de major vulnerabilitat, però cal orientació pedagògica i de gestió perquè en derivin un increment d'oportunitats d'aprenentatge i una educació integral (Verzellino, 2012).

L'extensió del temps lectiu no ha de ser un simple afegit de temps, sinó que ha de formar part d'un pla de reforma coherent que impliqui autonomia pedagògica dels centres i un fort lideratge, la millora de la preparació del professorat, la motivació dels estudiants i l'avaluació externa.

En aquest sentit, es recomana prestar més atenció a les possibles alternatives a l'estructuració actual del temps escolar, de manera que aquest s'ajusti millor a les capacitats i necessitats de cada alumne. També es proposa estudiar l'organització del temps escolar (sessions lectives, grandària dels grups, durada del dia escolar, dels descansos i vacances) per orientar les decisions polítiques sobre quina organització del temps escolar és més efectiva per a l'aprenentatge (NCTL, 2012).

Existeixen diverses opcions per augmentar el temps lectiu: incrementar la jornada diària o la jornada setmanal o escurçar les vacances escolars. En tots els casos, com veurem més endavant, s'ha constatat que l'augment del temps educatiu pot beneficiar els alumnes més desfavorits (Silva, 2007; Cavet, 2011).

Un resum del que significa l'expansió del temps lectiu, combinant els objectius d'equitat i qualitat, prioritzant les escoles amb més dificultats, és aquest poema del projecte Time to Succeed dels Estats Units:



Amèrica Llatina ha estat una de les zones que ha desenvolupat més programes dirigits a ampliar el temps lectiu. En molts països llatinoamericans, les polítiques educatives s'havien dirigit a eixamplar la cobertura educativa per tal de donar oportunitat d'anar a escola a tots els infants malgrat fos a canvi d'oferir jornades escolars curtes en torns de matí, tarda i, fins i tot, nit. Tanmateix, des de fa dues dècades l'ampliació de la jornada escolar s'ha erigit com una política educativa privilegiada per atendre, fonamentalment, les poblacions amb més dificultats d'escolarització i de sectors socioeconòmics més desfavorits. Els diferents programes difereixen pel que fa tant a la quantitat de temps que s'agrega («escuela a tiempo completo» afegint un torn més o «escuela a tiempo extendido», amb unes hores més) com a l'organització curricular. Mentre uns prioritzen els continguts «bàsics» —llengua, matemàtiques, ciències naturals i socials—, d'altres posen l'accent en disciplines lligades amb altres necessitats educatives actuals (educació física, música, plàstica, així com idioma estranger —anglès— i informàtica o TIC), i n'hi ha que se centren en sabers organitzats de formes alternatives, a través de tallers (fusteria, ceràmica, ràdio, horta, escacs, etc.).

Així mateix, varien en el caràcter obligatori o optatiu de l'extensió de la jornada escolar i els nivells educatius implicats (Vercellino, 2012).

Els Estats Units són, juntament amb els països llatinoamericans, els que més han experimentat amb l'ampliació del temps lectiu, i on es fa un seguiment i avaluació més exhaustius dels impactes d'aquestes iniciatives. Des de l'elaboració de l'informe *A Nation at Risk* l'any 1983, la promoció de programes d'ampliació del temps educatiu ha estat una prioritat de política educativa. El National Center on Time and Learning (NCTL) dóna suport als estats, els districtes i les escoles en l'expansió d'aquests programes que compten molt sovint amb organitzacions i fundacions privades que participen en el finançament, implantació i expansió de l'educació a temps complet (com ara The Wallace Foundation i Citizen Schools).

Pràctica rellevant

Més temps lectiu a secundària. Closing the opportunity gap. Citizen Schools, Estats Units

<http://www.citizenschools.org>

Els programes de Citizen Schools estenen la jornada d'aprenentatge a secundària amb diversos tipus d'activitats, que van des del suport acadèmic —AIM (Aspire Invest Make the Grade), suport a la realització de deures a través del *coaching* i el One to One per a la fixació d'objectius; o l'Academic League, classes addicionals de matemàtiques o llengua)— fins a la relació amb agents externs —Explore, treball en equip amb connexió amb empreses i universitats, amb l'objectiu de fer orientació universitària.

Citizen Schools ha rebut diversos premis, entre els quals hi ha el reconeixement l'any 2012 com a programa model a nivell nacional pel Departament d'Educació dels Estats Units. Els resultats de diverses avaluacions demostren l'efectivitat del programa, que ha permès als centres participants d'assolir percentatges de graduació a secundària superiors als dels altres centres del mateix districte.

Programes com l'Extended School Day allarga el dia escolar més enllà de les 6,5 hores estàndards que s'ofereixen a les escoles públiques, i l'Extended School Year allarga l'any escolar més enllà dels 180 dies de classe estàndard (Redd *et al.*, 2012).

Pel que fa a l'ampliació del calendari escolar, aquesta és econòmicament més costosa que la del dia escolar, ja que és més car obrir els centres i mobilitzar tots els recursos durant les vacances escolars que no pas mantenir el centre obert amb activitat educativa unes hores més al dia.

Sovint es prioritzen els centres amb altes necessitats, si bé cada vegada hi ha més interès a fer arribar l'oferta a temps complet a un conjunt més ampli d'alumnat. Com fer-ho en una època de recursos escassos? Tal com s'explica en el capítol 3, hi ha múltiples opcions i estratègies possibles, entre les quals destaquen flexibilitzar horaris i calendaris laborals de docents i personal de suport i monitoratge per donar cobertura a un horari més ampli i també flexible per a l'alumnat; establir col·laboracions amb l'entorn, i utilitzar les oportunitats que ofereixen les TIC per ampliar el temps d'instrucció.

En aquesta mateixa línia, en alguns llocs s'està experimentant amb programes molt específics i de baix cost que no necessàriament comporten l'ampliació del temps lectiu durant tot l'any acadèmic, sinó que es focalitzen a millorar algun aspecte de l'aprenentatge durant un període reduït de temps. Un exemple és el projecte READS (Reading Enhances Achievement During the Summer), dirigit a millorar la lectura durant l'estiu.

Pràctica rellevant

Transformar l'escola a través de l'extensió del temps escolar. Orchard Gardens K - 8 Pilot School del programa Massachusetts 2020

<http://www.mass2020.org/>

L'escola de primària Orchard Gardens, amb un 87% de famílies en situació de pobresa, és una de les experiències més significatives de com el fet d'augmentar el temps educatiu (una hora lectiva més cada dia, i una atractiva oferta d'activitats no lectives a la tarda), en combinació amb altres estratègies (flexibilització dels horaris i calendaris del professorat, col·laboració de l'equip docent, col·laboració amb altres entitats per a l'oferta d'activitat no lectiva, etc.) pot millorar substancialment el rendiment educatiu, fins i tot de les escoles amb més problemes.

L'escola forma part del programa Massachusetts 2020, una organització filial del National Center on Time & Learning (NCTL), i que té per objectiu desenvolupar escoles a temps complet «sostenibles d'alta qualitat».

MÉS ENLLÀ DE LA DISTINCIÓ ENTRE TEMPS LECTIU I NO LECTIU

Les activitats fora de l'horari lectiu estan adquirint cada vegada més significació i reconeixement educatiu, polític i social (Trilla i García, 2004; Molinuevo a Torrúbia, 2009; Síndic de Greuges de Catalunya, 2014). El dret dels infants al lleure i a participar en les activitats culturals, artístiques, recreatives i d'esplai és reconegut per la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant, que també estableix el deure de les administracions de fer-ho possible (art. 31).

Molts països concedeixen una importància creixent a les activitats que donen suport a l'aprenentatge i l'educació fora de la jornada escolar formal, i l'oferta d'activitats extracurriculars tant a l'escola com en altres espais ha augmentat contínuament en els últims anys. Es tracta d'oferir activitats suplementàries, no duplicades, de l'ensenyament curricular. L'objectiu és, per tant, estendre les oportunitats educatives i, malgrat que no es tracta d'activitats obligatòries, en molts països s'estan buscant vies per garantir l'accés a tothom sense que la situació econòmica de les famílies sigui un obstacle.

Es diferencien dos tipus d'activitats: les que es realitzen com a reforç o suport a l'aprenentatge i les que tenen un caràcter esportiu, de lleure o cultural. Pel que fa a les activitats de complement a l'aprenentatge formal, s'ha comprovat que les activitats educatives fora d'horari lectiu milloren els resultats escolars quan aquestes es fan amb el suport d'un mestre o professor. Els alumnes que tenen accés a aquest tipus d'estudi assistit tenen més probabilitats de millorar resultats. Aquest és un aspecte que introdueix desigualtats en les oportunitats educatives segons la capacitat econòmica de les famílies i, per resoldre-ho, l'OCDE recomana oferir activitats grupals de reforç fora d'horari lectiu accessible a alumnes socioeconòmicament desfavorits (OECD, 2011).

Respecte al lleure educatiu, diversos estudis demostren els beneficis de la realització d'aquest tipus d'activitats, com ara el fet que contribueixen a assolir un desenvolupament personal més complet i integral (esforç, organització, relació social, etc.) i a desenvolupar habilitats i competències (Caride i Gradaille, 2008).

Les activitats no formals permeten, entre altres coses, experimentar amb noves i diferents possibilitats per a l'aprenentatge i el desenvolupament, tant dins com fora de les àrees temàtiques del currículum escolar. Per tal d'aprofitar el seu potencial educatiu, una de les tendències internacionals més rellevant és la creació de projectes educatius que transcendeixin la distinció i la separació entre les activitats

lectives i no lectives. Es tracta que ambdós tipus d'activitats (lectives i no lectives) estiguin relacionades entre si i formin part d'un mateix marc conceptual i organitzatiu, creant un ambient d'aprenentatge coherent i integrat (Willems *et al.*, 2013).

En aquesta línia, l'OCDE insisteix en la necessitat de crear entorns que combinin enfocaments i escenaris d'aprenentatge —escolars i no escolars—, sense que l'escola perdi el seu lloc central com a institució educativa. El repte és unir elements formals i no formals, elements escolars i comunitaris, diferents agents amb diferents cultures professionals (OECD, 2013d).

Pràctica rellevant

Aprenent fora de l'escola a The Children's University, Regne Unit
www.childrensuniversity.co.uk

La Universitat dels Nens és un programa dirigit a infants de 5 a 14 anys amb l'objectiu principal de garantir que tots tinguin accés a activitats d'aprenentatge extraescolar de qualitat, amb independència dels recursos econòmics de les famílies. Els participants disposen d'una àmplia gamma d'activitats que es poden realitzar en diversos llocs —anomenats «destins d'aprenentatge»—. Conferències, tallers, visites... a la Universitat, a una botiga de bricolatge, a un club esportiu, a una biblioteca o a la BBC, que es duen a terme a la tarda o els caps de setmana s'acrediten en un passaport i culminen amb un acte de graduació i reconeixement als nois i noies. La diversitat d'oportunitats per aprendre fora de l'aula és un dels aspectes més valuosos del programa, que l'any 2012 havia arribat a més de vuitanta destins d'aprenentatge locals arreu del Regne Unit, 3.000 escoles i acadèmies, més de 100.000 infants i 2.000.000 d'hores d'assistència. La participació és voluntària i el fet que no hagi fet més que augmentar demostra que ha aconseguit despertar l'interès per aprendre.

Ganztagschulen

Una de les experiències més interessants de política pública dirigida a incorporar el temps no lectiu en els projectes educatius és la que s'està duent a terme als països germànics i, especialment, a Alemanya des de l'any 2003. El govern federal ha iniciat un programa de reforma per substituir progressivament les escoles amb jornada contínua matinal amb la creació i promoció de les escoles de dia sencer o *Ganztagschulen*, és a dir, centres escolars oberts també a la tarda (www.ganztagschulen.org).

Com ha passat en altres països, a Alemanya s'està qüestionant la jornada contínua, a la qual s'associen problemes com la persistència de resultats acadèmics baixos, l'accentuació de desigualtats en el temps fora d'horari lectiu, les dificultats per articular els horaris escolars i els familiars i el fre al desenvolupament professional de les mares.

Per contra, el nou model, sotmès a una avaluació contínua (StEG, *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*),² està assolint resultats positius en diversos aspectes, entre els quals hi ha la millora del clima escolar, la satisfacció i l'adhesió més grans de la comunitat educativa dels centres, la millora de les oportunitats professionals de les mares i la reducció de les diferències d'accés a l'educació segons l'origen social de l'alumnat, i s'esperen millores en el rendiment escolar a llarg termini (Kotthoff, 2011; Fischer *et al.*, 2011).

La reforma es basa en les recomanacions de l'OCDE dirigides a integrar qualitat i equitat, i es proposa tres objectius:

- Millorar els aprenentatges, buscant una major qualitat educativa i docent.
- Millorar l'equitat i les oportunitats educatives per a tots els estu-

.....
 2. www.projekt-steg.de

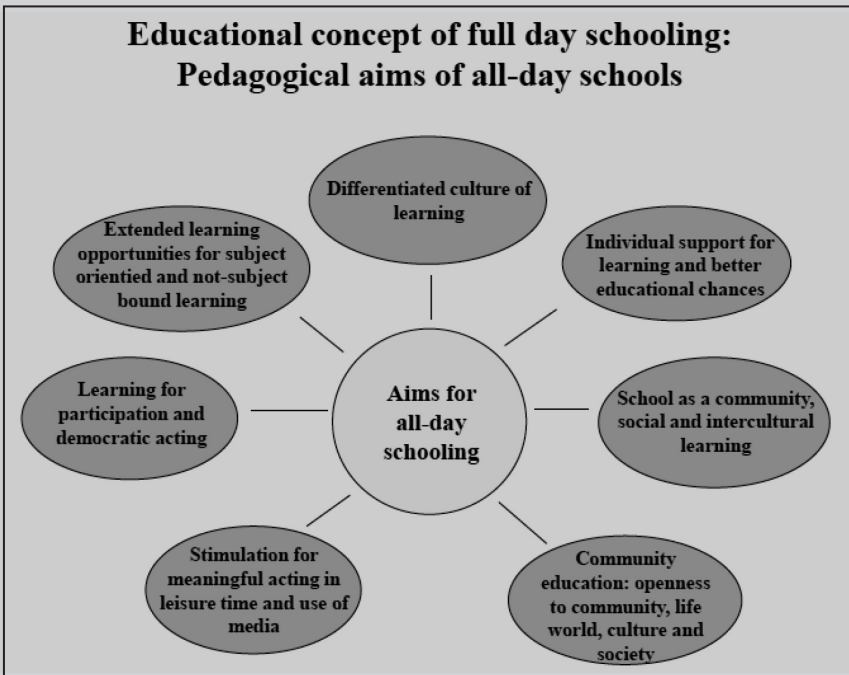
dients, i especialment mitigar les persistents desigualtats educatives basades en l'origen social.

- Afavorir la conciliació familiar i donar suport educatiu a les famílies.

El model es basa en complementar l'activitat formativa dels centres de primària i de primer cicle de secundària incloent-hi activitats fora d'horari lectiu, generalment a la tarda, tractant d'involucrar tota la comunitat educativa i l'entorn socioeducatiu dels centres. El projecte de centre inclou les activitats curriculars i les extracurriculars i estableix la

Pràctica rellevant

Visió de l'educació a temps complet a Alemanya



Font: Holtappels 2005.

© Holtappels-IFS 2005.

connexió educativa entre ambdues sota la responsabilitat i el control de la direcció de l'escola.

La reforma pretén que les escoles no estiguin només centrades en l'ensenyament i passin a ser un lloc més important a la vida dels infants i adolescents. Més en concret, busca «desenvolupar una nova cultura de l'ensenyament i aprenentatge que brindi atenció personalitzada, incrementi les competències socials i vinculi la vida escolar amb el temps lliure fora de l'escola. La finalitat de les escoles a temps complet és promoure una visió de l'educació com un tot, que superi la perspectiva dicotòmica tradicional que distingeix entre els aspectes estrictament acadèmics i els relatius a la cura» (Forschungsbilanz, 2012).

En aquests deu anys ha crescut progressivament el nombre d'escoles a temps complet, i en el curs 2012-2013 més de la meitat de centres i el 32% d'estudiants de primària i secundària feien jornada completa (<http://www.ganztagsschulen.org/de/7194.php>).

Existeixen tres modalitats d'escola a temps complet:

- Escoles en què tots els alumnes estan obligats a fer la jornada completa.
- Escoles on alguns alumnes estan obligats a fer la jornada completa (amb grups mínims de 20 alumnes).
- Escoles on l'oferta d'activitats és oberta a tots els alumnes i aquests hi poden participar de manera voluntària.

La quantitat d'hores lectives és la mateixa que la de les escoles matinals. Les escoles a temps complet han d'oferir un programa d'activitats d'almenys set hores diàries com a mínim tres dies a la setmana, i ha d'incloure menjador escolar. Han de garantir l'obertura des de les 8 h fins a les 15-16 h a primària, i fins a les 16-17 h a secundària. La pausa per dinar ha de ser d'almenys 60 minuts, però se'n recomanen 90, l'assistència no és obligatòria i els alumnes poden anar a dinar a

casa. El programa d'activitats no lectives inclou la realització de deures, l'estudi assistit o el reforç escolar fins a les activitats esportives, culturals i de lleure.

Una de les qüestions encara pendent de resoldre és com donar resposta a la necessitat de moltes famílies durant les vacances escolars de Nadal, Setmana Santa i estiu (<http://www.ganztagsschulen.org/de/7181.php>). D'entrada, el programa proposa que els centres estiguin oberts oferint activitats esportives i lúdiques, així com menjador escolar en els períodes de vacances escolars. Moltes famílies no poden disposar de tants dies lliures per estar amb els seus fills i filles, problema agreujat en les famílies monoparentals, i l'escola és un espai segur i de qualitat. La discussió se centra en dos aspectes. El primer es refereix als infants i al seu dret a tenir vacances i descansar, de manera que s'ha de tenir molt present en el tipus d'oferta i d'activitats en aquest període. L'altra és com s'organitza l'obertura del centre, amb quines persones i recursos. Si bé no s'ha resolt de manera generalitzada, hi ha alguns Länder i municipis, per exemple a Saxònia o Westfàlia, que han començat a provar-ho amb ofertes de club de vacances dirigides als més petits, que són els que tenen més necessitat de cura, en col·laboració amb entitats parroquials i esportives. Les activitats duren fins a les 16 h.

Pel que fa a l'organització, el personal de tarda no necessàriament treballa al matí. Els docents que treballen matí i tarda tenen un menor nombre d'hores de docència. El govern alemany paga el professorat, i els ajuntaments s'han de fer càrrec dels costos de personal, dels serveis complementaris i de les activitats de tarda. Les escoles a temps complet reben una assignació addicional de professorat per les tasques afegides que suposa una oferta a temps complet.

El canvi d'una escola matinal a una a temps complet és complex i una bona planificació. La proposta de canvi s'ha de treballar i presentar a les autoritats educatives a la tardor del curs anterior al qual

es vol aplicar el nou model de jornada escolar. El procediment és el següent:

- Previ a la petició, s'ha d'haver fet una avaluació de necessitats i la presentació a les famílies de la proposta de disseny pedagògic i organitzatiu treballat entre el centre i les entitats socioeducatives (objectius, calendari, horaris i activitats, dinar i cost estimat).
- El consell escolar de centre és el responsable de la implementació i seguiment de la jornada completa i ha de gestionar l'ampliació d'activitats, així com els serveis complementaris (menjador).
- S'ha de crear un grup de control format almenys per la direcció i el professorat del centre, i es recomana incorporar-hi les famílies i les autoritats educatives i municipals, o almenys que n'estiguin informats.
- El professorat ha de fer el disseny pedagògic de l'oferta d'activitats a temps complet i s'ha de coordinar entre ells i amb les entitats socioeducatives. Les avaluacions del programa han constatat que l'escola a temps complet és un èxit quan hi ha implicació de tothom i, especialment, del professorat.
- Els estudiants tenen interessos i necessitats diferents a cada edat. Per tant, és útil involucrar els estudiants en la planificació de l'escola i tenir en compte les seves idees per dissenyar les activitats i els espais.
- Les entitats socioeducatives que han de participar en la jornada escolar completa també han de ser informats.

CONTEXTOS EDUCATIUS A TEMPS COMPLET

La transformació de l'escola contemporània passa per reconsiderar els contextos, hàbitats i escenaris escolars tal com els coneixem fins ara. Seguint el plantejament de Pérez Gómez (2012), la construcció de nous contextos educatius hauria de tenir en compte:

- Els continguts, els mètodes i l'avaluació educativa han d'ubicar-se en un «espai ecològic» que faciliti l'aprenentatge.
- Els ambients d'aprenentatge han de ser més «espais de treball i vivència» que no pas «llocs de recepció i estudi». L'espai, el temps, els recursos, els agrupaments i el clima de relacions han d'estar subordinats als objectius educatius, i no ser considerats *a priori* inamovibles.
- La pluralitat i la flexibilitat d'espais, temps i persones al servei de l'aprenentatge. Es requereixen ambients diversificats, polivalents i rics en recursos didàctics i humans, la qual cosa significa que l'escola s'obre i s'integra a la societat a través del voluntariat, les famílies, altres professionals...
- La comunicació en l'era digital és il·limitada i els aprenentatges acadèmics han d'obrir-se a les xarxes presencials i virtuals (escola Vittra).
- Els contextos d'aprenentatge són més efectius quan són «sensibles a les diferències individuals».
- L'organització del temps ha de ser una variable flexible que respongui a les exigències de la naturalesa de les activitats d'aprenentatge, concebut el temps educatiu de manera que permeti un desenvolupament més equilibrat i adaptat als alumnes.
- El context educatiu ha de fomentar un clima de confiança, seguretat afectiva, empatia i cooperació emocional, i la participació activa a dins l'escola.
- Obertura de l'escola a la comunitat no només per aprofitar els recursos humans, culturals i professionals de l'entorn, sinó també per contribuir al desenvolupament i a la millora de les condicions socials i educatives, en especial dels grups socials més desfavorits. Els programes d'aprenentatge servei³ són una proposta per vincular de manera intencional i sistemàtica experiències o serveis solidaris en la comunitat local amb continguts i

.....

3. A més d'aprenentatge servei, existeixen altres metodologies com Advocacy Groups, Community Service o Clubs, molt estesos en el sistema educatiu nord-americà.

processos d'aprenentatge i investigació inclosos en el currículum. Es configuren a l'entorn de tres principis clau: vincular l'aprenentatge acadèmic i servei a la comunitat amb problemes reals i contextos complexos; considerar que els alumnes són protagonistes del procés; defensar que el servei no és una activitat privada sinó un compromís públic i social.

Els contextos escolars actuals han de ser pensats com a contextos d'aprenentatge, on l'entorn territorial i social en què s'ubica l'escola formen part de l'escenari educatiu dels alumnes. Les oportunitats educatives dels infants i adolescents depenen en bona part de la posició socioeconòmica i el nivell cultural de les seves famílies, però també de l'oferta educativa existent en els seus barris i municipis. En conseqüència, el temps educatiu canvia segons les característiques familiars i del territori on resideixen (existència d'equipaments educatius, vertebració del teixit socioeducatiu, dinamisme dels agents educatius i socials, composició socioeconòmica de la població), les característiques dels centres escolars (titularitat, perfil socioeconòmic de l'alumnat, accessibilitat geogràfica, grandària i qualitat de les infraestructures, dinàmica del centre i de l'AMPA) i el tipus d'oferta fora d'horari lectiu (diversitat d'activitats, horaris i preus).

El territori conforma una estructura d'oportunitats d'accés a recursos educatius (Bonal, Essomba i Ferrer, 2004). Així, les famílies amb rendes mitjanes i altes poden oferir més oportunitats educatives als seus fills, no només perquè disposen de més recursos (econòmics, socials i culturals), sinó també perquè solen viure en barris amb una xarxa socioeducativa diversa. Per contra, les famílies amb nivells de renda baixos o que viuen en territoris amb escassa oferta socioeducativa tenen menys alternatives d'acció i d'elecció.

Quin paper té l'escola en el seu context territorial? La resposta desenvolupada en diferents països ha estat diversa. Destaca l'estratègia d'ubicar en la mateixa escola activitats formals i no formals en col·

laboració amb diferents agents socioeducatius. L'escola esdevé un espai que ofereix un ampli ventall d'opcions educatives i de cura en un horari més extens de l'estrictament lectiu (acollida matinal, menjador, activitats de reforç i acompanyament a l'estudi, esport, activitats artístiques, etc.). El més habitual en aquests casos és que s'estableixin acords amb entitats de l'entorn, que es desplacen al centre educatiu per dur a terme les seves activitats.

Una evolució d'aquest model és la creació de **sistemes educatius municipals**, en què els ajuntament assumeixen el rol de coordinació d'una xarxa que involucra centres i agents educatius. L'escola és, en aquest cas, un node de la xarxa. Les activitats que s'hi desenvolupen formen part d'un entramat més ampli format per altres centres i espais educatius, de manera que les activitats es distribueixen dins i fora del centre escolar, malgrat formar part del projecte educatiu de centre. En aquest cas, l'escola node es nodreix de l'oferta de l'entorn.

Un tercer cas és el de les **escoles *hub***, comunitàries o de serveis estesos, que sovint es desenvolupen en entorns desfavorits, amb escassa oferta educativa o amb una xarxa socioeducativa feble. Aquest tipus d'escoles promouen la participació activa de la comunitat, en especial de les famílies, al centre, convertint l'escola en un espai de socialització, d'integració i de dinamització del barri. En alguns països aquestes escoles esdevenen centres de servei a l'entorn, on s'ubiquen, a més de serveis educatius per als alumnes i les seves famílies, altres serveis de salut i benestar social.

L'escola node d'una xarxa educativa

Hi ha múltiples exemples de sistemes educatius que han situat l'escola com a node d'una xarxa educativa que combina elements formals i no formals.

La reforma educativa que s'està duent a terme a França s'emmarca en els principis conceptuals de l'educació a temps complet. En el cas francès, en què els municipis tenen competències educatives, la reforma preveu que els ajuntaments han de desenvolupar un projecte educatiu municipal amb l'objectiu de mobilitzar tots els recursos d'un territori per garantir la continuïtat educativa dels projectes entre les escoles i les activitats realitzades fora d'horari lectiu, i oferir així a cada alumne una trajectòria educativa consistent i de qualitat abans, durant i després de l'horari curricular (<http://www.education.gouv.fr/pid29074/rythmes-scolaires.html>).

La reforma, iniciada en el curs 2013-2014, ha consistit a estendre la setmana lectiva de quatre a quatre dies i mig, després d'haver constatat que la concentració de l'activitat escolar en només quatre dies era esgotadora per als estudiants. L'addició de mig dia més a la setmana escolar ha comportat una redistribució de les sessions lectives i un replantejament global de la jornada diària, que inclou menjador i activitat no lectiva. De moment, la reforma s'ha centrat en l'educació primària, però es preveu aplicar-la també a la secundària obligatòria.

El disseny de la nova jornada escolar parteix de tres conceptes (Ministère d'Éducation Nationale, 2014):

- El punt central del canvi és el benestar dels infants i el seu aprenentatge.
- Els canvis d'horari escolar requereixen una reflexió àmplia, ja que no només es tracta de veure com es modifica l'organització del temps, sinó també com utilitzar aquest temps, les funcions i missions de tots els actors educatius.
- La nova jornada escolar ha de tenir en compte l'evolució de la societat: la vida de les famílies, l'organització municipal i la participació de les comunitats locals.

Un dels trets distintius d'aquesta iniciativa és que modifica l'organització de l'escola sobre la base dels interessos dels infants, buscant millorar les seves condicions d'aprenentatge i benestar.

L'objectiu és organitzar l'escola respectant els ritmes d'aprenentatge i descans dels infants, en base a les recomanacions de l'Acadèmia Nacional de Medicina, entre les quals destaca que com a màxim s'han

Pràctica rellevant

Models d'horari escolar a primària a França

EXEMPLE 1		8h30	11h30	13h30	15h45	16h30
LUNDI	ACCUEIL	ENSEIGNEMENT	PAUSE MÉRIDIENNE	ENSEIGNEMENT	APC et TAP	SORTIE DE L'ÉCOLE ou TAP
MARDI	ACCUEIL	ENSEIGNEMENT	PAUSE MÉRIDIENNE	ENSEIGNEMENT	TAP	SORTIE DE L'ÉCOLE ou TAP
MERCREDI	ACCUEIL	ENSEIGNEMENT				
JEUDI	ACCUEIL	ENSEIGNEMENT	PAUSE MÉRIDIENNE	ENSEIGNEMENT	APC et TAP	SORTIE DE L'ÉCOLE ou TAP
VENDREDI	ACCUEIL	ENSEIGNEMENT	PAUSE MÉRIDIENNE	ENSEIGNEMENT	TAP	SORTIE DE L'ÉCOLE ou TAP

APC : activités pédagogiques complémentaires
TAP : temps d'activités périscolaires

EXEMPLE 2		8h30	11h30	13h30	16h	16h30
LUNDI	ACCUEIL	ENSEIGNEMENT	PAUSE MÉRIDIENNE	ENSEIGNEMENT	TAP	SORTIE DE L'ÉCOLE ou TAP
MARDI	ACCUEIL	ENSEIGNEMENT	PAUSE MÉRIDIENNE	ENSEIGNEMENT	APC et TAP	SORTIE DE L'ÉCOLE ou TAP
MERCREDI	ACCUEIL	ENSEIGNEMENT	12h			
JEUDI	ACCUEIL	ENSEIGNEMENT	PAUSE MÉRIDIENNE	ENSEIGNEMENT	APC et TAP	SORTIE DE L'ÉCOLE ou TAP
VENDREDI	ACCUEIL	ENSEIGNEMENT	PAUSE MÉRIDIENNE	ENSEIGNEMENT	TAP	SORTIE DE L'ÉCOLE ou TAP

APC : activités pédagogiques complémentaires
TAP : temps d'activités périscolaires

Font: Ministère d'Éducation Nationale (2014a).

d'impartir cinc hores i mitja lectives al dia i que hi ha d'haver una pausa per dinar no inferior a una hora i mitja (Ministère d'Éducation Nationale, 2011).

Alhora, mira de buscar solucions a les necessitats de conciliació de les famílies i s'ha dissenyat de tal manera que la jornada escolar no pot acabar abans de les 15.30 h. Amb la nova jornada també s'ha tractat de resoldre una tercera condició: garantir l'accés a activitats no lectives dins l'horari escolar, oferint activitats pedagògiques complementàries o activitats periescolars fins a les 16.30 h. Després de les 16.30 cada centre pot decidir oferir més activitats extraescolars. El model preveu que no hi hagi deures «escrits» a casa, i que només hagin d'estudiar o llegir fora de l'escola.

Les activitats extraescolars no són obligatòries per a les famílies; el preu el determina cada municipi, però s'ha de garantir l'accés a totes les que hi estiguin interessades. Per als alumnes que ho necessiten es preveu la realització d'activitats pedagògiques complementàries en grups reduïts. Les activitats pedagògiques complementàries es fan sota la responsabilitat del professorat, dins l'horari escolar i fora d'horari lectiu. Les activitats pedagògiques complementàries requereixen el consentiment de les famílies i són gratuïtes.

A partir d'aquests criteris generals, hi ha una gran diversitat d'horaris escolars en funció de la grandària i característiques socioeconòmiques dels municipis. La pauta general és de dos blocs lectius de 8.30 a 11.30 i de 13.30 a 15.30, amb una pausa per dinar de dues hores; i activitats pedagògiques complementàries o activitats periescolars fins a les 16.30, i activitats extraescolars opcionals després de les 16.30 (Ministère d'Éducation Nationale, 2014).

La reforma, però, ha generat un conflicte d'interessos entre les diferents parts de la comunitat educativa. Així, per part del professorat hi ha algunes reticències a canviar la seva jornada laboral i treballar el

divendres al matí. Però les principals resistències s'han generat en l'àmbit municipal, ja que els ajuntaments han de tenir un paper molt actiu en la reforma, organitzant i finançant una part del cost de l'oferta no lectiva. És encara massa aviat per avaluar els resultats, però les dificultats d'implantació generades pels conflictes d'interessos podrien dificultar l'assoliment de l'objectiu principal de la reforma. Les presses i la falta d'acord amb els centres i el professorat poden afèblir l'objectiu de millorar les condicions d'aprenentatge dels estudiants, ja que possiblement la nova jornada manté la fragmentació del temps educatiu (l'atenció de l'escola, el temps d'ensenyament, el temps d'activitats extracurriculars, les activitats educatives addicionals...) i perd l'oportunitat de fonamentar-se en un nou concepte del temps educatiu (Suchaut, 2013). De moment, el govern francès ha decidit flexibilitzar els criteris per tal que els municipis puguin aplicar el programa amb menys dificultats dins els terminis previstos.

L'escola *hub* al servei de l'entorn

Les escoles *hub* o comunitàries es defineixen com a models que treballen en associació amb el govern, els proveïdors locals i membres de la comunitat per oferir una gamma de serveis no exclusivament educatius als estudiants, les seves famílies i el barri. L'escola esdevé un espai dinamitzador de l'entorn comunitari, un centre de serveis dirigits als alumnes, a les seves famílies i al conjunt de residents a la comunitat, per tal de generar cohesió i promoure l'enfortiment del capital social en barris amb una elevada problemàtica social i econòmica.

Aquest tipus d'escoles tenen una forta presència als països anglosaxons. A Anglaterra, per exemple, s'han promogut les *full service extended schools*, amb oferta integrada de serveis d'educació, salut i assistència social (com els serveis de bressol, educació d'adults, sanitaris i de serveis socials), per tal de convertir l'escola en un *hub* per a la millora i dinamització dels barris.

Pràctica rellevant**Les escoles comunitàries al Regne Unit**

Es desenvolupen quatre perfils diferents d'escoles comunitàries, segons si estan focalitzades en l'alumnat o en la comunitat, i segons si l'objectiu és l'enriquiment o la intervenció:

- Focalitzades en l'alumnat/estratègia d'enriquiment. Les activitats es dirigeixen a proporcionar millors oportunitats i experiències als estudiants a les escoles. En alguns casos, la comunitat pot participar-hi, com, per exemple, amb la contribució dels pares en el disseny del pla d'estudis o fent voluntariat en les activitats realitzades dins i fora d'horari lectiu. No obstant això, aquesta participació no és essencial.
- Focalitzades en la comunitat/estratègia d'enriquiment. Tenen una orientació similar però l'atenció se centra en la millora dels recursos i les oportunitats disponibles per a la comunitat sobretot fora d'horari lectiu. Es tracta d'oferir oportunitats d'aprenentatge també a les famílies, amb activitats que poden anar des de l'alfabetització fins a activitats artístiques.
- Focalitzades en l'alumnat/estratègia d'intervenció. Se centren en activitats que aborden els problemes experimentats o presentats pels estudiants i tracta de resoldre'ls mitjançant el treball directe amb els mateixos estudiants, oferint-los activitats alternatives, com per exemple esport o informàtica.
- Focalitzades en la comunitat/estratègia d'intervenció. Se centra en regenerar una zona desfavorida, en base a un enfocament interinstitucional i de coordinació de diversos serveis al voltant de l'escola per identificar les necessitats de la comunitat i intervenir des de diversos àmbits (educatiu, salut, social, policial...).

L'escola roman oberta en horaris i calendaris molt amplis i centralitza bona part de l'oferta educativa i social del barri (The Smith Family, 2010).

Els ajuntaments són socis clau en el suport al desenvolupament de les escoles comunitàries, en la integració dels diferents serveis al voltant de l'escola i a l'hora de garantir que hi hagi una estreta cooperació a nivell local entre els diferents actors que treballen en l'educació, en la cura dels infants i en els serveis socials i de salut. Es poden distingir diferents tipus d'escoles comunitàries en funció de si es conceben com un servei universal per a tota la comunitat (estratègia d'enriquiment), o si prioritzen donar resposta a determinats grups socials o amb problemàtiques específiques (estratègia d'intervenció). També es poden distingir segons si el seu focus d'atenció és l'alumnat o la comunitat.

Algunes avaluacions (Cummings *et al.*, 2007) troben evidències d'un impacte positiu del programa sobre el rendiment acadèmic dels alumnes, especialment per a aquells amb més barreres per a l'aprenentatge i sobre els adults participants en algunes activitats. Tanmateix, aquests efectes individuals no s'arriben a traduir en impactes sobre el barri o la comunitat en un sentit ampli.

Sistemes municipals d'educació a temps complet

Als Estats Units hi ha hagut un creixent interès a crear programes municipals d'activitats fora de l'horari lectiu per proporcionar als infants i joves un entorn segur i sota supervisió adulta, en què s'ofereixen diferents activitats i experiències que promouen el desenvolupament acadèmic, personal, social i recreatiu.

S'estima que més de set milions de nens als Estats Units estan sense supervisió d'un adult després de l'escola. Aquest temps sense super-

visió, a més de ser un desavantatge educatiu, situa els infants i joves en una situació de major vulnerabilitat davant possibles conductes de risc. D'altra banda, la realització d'activitats estructurades fora de l'horari lectiu beneficia els infants i adolescents, els ofereix oportunitats per a les interaccions positives amb adults i companys, els animen a contribuir i prendre la iniciativa, i contenen tasques desafiants i atractives que els ajuden a desenvolupar i aplicar noves habilitats i talents personals (Durlak i Weissberg, 2007).

Els programes OST (Out-of-School Time) proposen activitats fora de l'horari lectiu i en període de vacances escolars, amb l'objectiu d'oferir oportunitats més enllà de l'horari lectiu, i se solen focalitzar envers famílies en què els pares treballen i no poden estar amb els seus fills immediatament després de l'escola, i envers l'alumnat d'entorns més desfavorits i/o amb riscos socials.

Hi ha un fort suport públic als programes després de l'escola, tot i que el finançament públic (estatal, federal i municipal) rep molt sovint el suport de fons privats. El partenariat és una fórmula cada vegada més utilitzada per mantenir la sostenibilitat d'aquests programes.

La programació d'activitats fora d'horari lectiu que es dona a moltes ciutats sol ser fragmentada, els programes tenen una àmplia variabilitat de qualitat i assistència, i els agents que els promouen solen treballar de manera aïllada i sense coordinació. Amb la voluntat d'ordenar-ho, una de les estratègies desenvolupades en els darrers anys és la creació de sistemes municipals d'activitats fora d'horari lectiu. En aquest cas, es tracta de programes de dimensió municipal, en què es tracta de coordinar el treball dels ajuntaments, les escoles, les entitats socioeducatives, en col·laboració amb proveïdors de fons privats per finançar l'oferta fora d'horari lectiu.

Un exemple d'aquest tipus de partenariat és el desenvolupat per la Wallace Foundation, que l'any 2003 va establir una iniciativa per aju-

dar cinc ciutats nord-americanes (Boston, Chicago, Nova York, Providence i Washington, DC) a desenvolupar una millor coordinació; a reduir la fragmentació, la redundància i la ineficiència de l'oferta i augmentar l'accés i la qualitat de les activitats. La Wallace Foundation va determinar quatre objectius: millorar l'accés i la qualitat dels programes, desenvolupar sistemes d'informació per a la presa de decisions i planificar la sostenibilitat financera. El desenvolupament d'aquests objectius ha pres formes diferents segons les característiques de cada ciutat, que han aconseguit millorar l'accés i la qualitat per als programes d'OST en diversos graus.

Aquesta experiència ha permès identificar alguns elements comuns per tal d'obtenir els resultats desitjats (The Wallace Foundation, 2010; McCombs *et al.*, 2010):

- La implicació i compromís de l'ajuntament i, especialment, de l'alcaldia per proporcionar suport a organitzacions des de l'inici, la realineació dels fons, la creació de llocs d'assessorament per garantir cooperació, i una anàlisi exhaustiva dels resultats per informar les futures decisions de finançament.
- La planificació des del principi és una condició necessària per assolir els objectius; les ciutats que van invertir menys esforços en planificació van avançar menys.
- La recopilació de dades sobre participació va permetre introduir millores.
- La construcció de vincles i la definició d'objectius compartits entre els diferents agents.
- La informació compartida entre els diferents agents per a la presa de decisions i la planificació del programa.
- L'assoliment dels resultats és factible però el progrés és lent.

Les dificultats i reptes amb què s'han trobat són: la sostenibilitat dels programes un cop s'acaba el finançament privat (en aquest cas, de la Wallace); d'altra banda, comptar amb diverses fonts de finançament

crea dificultats de coordinació; obtenir el suport suficient per part de les escoles, els directors i el professorat per treballar conjuntament en l'establiment d'un sistema municipal d'activitats fora d'horari lectiu, i, particularment, la creació d'un coordinador d'aquestes activitats a les escoles.

INNOVACIÓ DEL TEMPS EDUCATIU

La reformulació del temps educatiu s'acompanya sovint d'un qüestionament sobre l'organització de la jornada escolar, la durada de les classes, l'adequació del temps a les necessitats i ritmes propis de cada edat, els canvis en la concepció del temps i de l'espai generats amb la introducció de les TIC. Des de fa unes quantes dècades, diversos autors han coincidit a posar de manifest la necessitat de renovar els conceptes a partir dels quals es defineix el temps educatiu. Actualment, la jornada escolar manté la mateixa estructura rígida del segle XIX, que entra en contradicció amb els canvis educatius i socials esdevinguts en els darrers dos segles. En aquest sentit assenyalava que molts aspectes de l'ensenyament han canviat (mètodes, programes...), però la utilització del temps escolar es continua mantenint basada en una concepció tecnicoracional amb unes unitats de temps uniformes i predefinides (Husti, 1992; Vercellino, 2012).

En un dels informes més recents de l'OCDE, on s'analitzen tendències de canvi i la creació d'entorns innovadors d'aprenentatge, es posen de manifest les transformacions necessàries d'organització escolar, tant pel que fa amb els temps com als espais i equipaments (OECD, 2013c). Els autors assenyalen quatre àmbits d'innovació en l'organització pedagògica: els agrupaments de professorat i d'alumnat, les innovacions pedagògiques i, finalment, la reorganització dels temps d'aprenentatge. En relació als temps, consideren que aquests s'han tractat habitualment des d'una perspectiva quantitativa (quant de temps dedi-

quem a què) i proposen d'innovar en l'ús d'aquest temps, des d'una visió més qualitativa (com utilitzem el temps per fer què). La proposta d'innovació afecta quatre aspectes:

- Horaris flexibles. La distribució i planificació del temps és una part important de la vida escolar, i els horaris són un recurs central en l'organització escolar. Les experiències innovadores es dirigeixen a organitzar el temps en períodes més curts o més llargs en part per raons d'augmentar la flexibilitat, però sobretot per incrementar les oportunitats per a un aprenentatge més aprofundit. Diversos centres treballen en blocs de 60-90 minuts i fan menys sessions al dia. Fan descansos entre blocs, temps de menjar, etc. Altres casos innoven en la relació entre currículum i horari.
- Horaris personalitzats. Les opcions més flexibles no determinen una durada determinada de les sessions, altres deixen marges flexibles perquè els alumnes adaptin la jornada a les seves necessitats, i altres treballen per objectius setmanals.
- Rituals. Els rituals ajuden a estructurar el dia escolar i a fer-lo comprensible: l'existència d'activitats integrades de forma repetida en el dia o la setmana són importants i creen rutines. Alguns projectes d'innovació ubiquen alguna activitat especial al principi o al final del dia o la setmana escolar, com, per exemple, començar amb un diàleg sobre pensaments o sentiments, meditació, lectura en família, activitat audiovisual.
- Incorporació d'aprenentatges no presencials i no formals. Activitats fora d'horari lectiu, per exemple: classes virtuals, biblioteca autoritzada, activitats lúdiques artístiques. Sovint es fan a primera hora del matí, al migdia, a la tarda o els caps de setmana.

Actualment s'està experimentant amb diverses opcions de flexibilització del temps lectiu, si bé encara no hi ha prou recerca sobre els resultats d'algunes d'aquestes innovacions. Un primer grup d'experiències són les que modifiquen el temps o l'espai d'aula.

Una de les més conegudes i provades és el *block scheduling*, la reorganització de les àrees principals en períodes de classe més llargs (normalment, de 90-120 minuts). Les sessions més llargues permeten aprofundir més en els continguts, minimitzar les transicions de classe a classe, augmentar la flexibilitat i la personalització de l'ensenyament.

Als Estats Units hi ha una certa controvèrsia sobre l'eficàcia dels horaris en bloc i no hi ha investigacions concloents sobre els resultats, ja que, de nou, s'hi interposen altres variables com ara la qualitat del treball desenvolupat en aquestes sessions. La investigació sobre l'eficàcia dels horaris per blocs en el compliment d'aquests objectius és inconsistent. Mentre que la programació en bloc reorganitza la forma en què els estudiants i els professors passen el seu temps, sense un desenvolupament professional significatiu orientat cap a la maximització d'aquest temps addicional, el valor d'aquestes modificacions és incert. Les fonts clau suggereixen que s'ha de prestar atenció tant la qualitat com a la quantitat d'aquest temps addicional.

A Alemanya, per exemple, amb la reforma s'ha discutit si aquesta fragmentació del temps és la més adequada als ritmes naturals dels infants i adolescents. En diversos estudis s'ha vist que 45 minuts poden ser una bona mesura temporal per als alumnes de primària, que tenen capacitat per mantenir l'atenció alta durant poc temps i que requereixen alternar sessions lectives amb descansos. En canvi, per als alumnes de secundària, amb sessions lectives amb més càrrega de continguts, es pot mirar de dissenyar sessions de 60 o 90 minuts, que són especialment útils per individualitzar l'aprenentatge (Nerowski i Weier, 2010).

Una altra estratègia de personalització de l'aprenentatge és el treball en grups petits o bé utilitzant el recurs dels desdoblaments (el més habitual), o bé la presència de diversos professors dins una mateixa aula treballant amb diferents grups d'alumnes (un fet encara minoritari).

Un segon grup d'innovacions són les que recorren a la tecnologia per modificar la manera com s'utilitza el temps. Les TIC tenen i tindran un poder transformador del sentit del temps i de l'espai escolar. Tal com diu John MacBeath, la disponibilitat de recursos virtuals posa en qüestió l'antiga divisió dels temps i espais escolars (MacBeath, 2013). En són un exemple les *flipped classroom*, en què els alumnes poden veure vídeos amb les lliçons des de qualsevol lloc en qualsevol moment (no necessàriament a dins l'aula, ni dins l'escola, ni en horari lectiu), i els «deures» o el treball sobre aquella matèria es realitzen després a l'aula amb l'acompanyament del professor. Les experiències d'aprenentatge híbrid o *blended learning* trenquen la rigidesa del dia escolar i obren noves possibilitats educatives dins i fora dels murs de l'escola (<http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/>).

Aquest nou enfocament dirigit sobretot a desenvolupar models organitzatius més àgils i flexibles requereix la creació d'una cultura de la innovació. Tanmateix, els centres es troben amb el repte d'establir objectius i esbrinar quin és el model adequat, formar l'equip adequat i les estratègies correctes.⁴ En països amb major tradició d'innovació, com és els Estats Units, es recorre a la figura de la mentoria o bé a la constitució de xarxes locals (<http://www.christenseninstitute.org/could-local-innovation-networks-be-a-key-to-adopting-blended-learning/#sthash.ML2iGql2.dpuf>). Un bon exemple d'aquest tipus de suport es troba en el recentment estrenat Ohio Blended Learning Network (OBLN), que es compon de 23 escoles públiques (*charter schools*) amb finançament d'un consorci publicoprivat.⁵

.....

4. Per exemple: Flipped Classroom, E-Portfolio, Labs and Gamification, Project-Based Learning, Flexible Grouping, Tutoring-Mentoring... Es poden trobar múltiples exemples a Johnson, L.; Adams Becker, S.; Estrada, V. i Freeman, A. (2014).

5. <http://www.smarterschools.net/obl.html>

Pràctica rellevant

Support educatiu a distància. El programa Allô Prof, Canadà

Allô Prof és una plataforma que dóna servei al llarg del dia als alumnes i a les seves famílies en la realització de deures i d'estudi. Disposa de diversos canals per accedir a un equip de professors, entre els quals destaquen les línies d'atenció telefònica i sms, les consultes via internet (xats o videoconferències) o l'accés a materials i continguts de suport. Es tracta d'un servei gratuït al qual tenen accés tots els estudiants i les seves famílies sense condicionants ni de lloc de residència ni de recursos econòmics. El programa és finançat principalment pel Ministeri d'Educació del Quebec i compta amb recursos provinents d'altres organismes i entitats tant públiques com privades.

③ **Avaluació i factors d'èxit de l'educació a temps complet**

L'objectiu principal de l'educació a temps complet és millorar les condicions d'aprenentatge dels estudiants. El nou concepte d'escola es qüestiona si la fragmentació del temps educatiu tal com s'ha organitzat fins avui (distribució del temps escolar en sessions estàtiques i homogènies, discontinuïtat entre el temps lectiu i no lectiu, etc.) i la multiplicitat d'interessos dels actors implicats (professorat, famílies, entitats socio-educatives, administració...) modelen un temps escolar adequat per als infants i adolescents. El futur de l'educació passa per establir uns nous paràmetres en què el temps no és un fi sinó un mitjà. En paraules de Joan Domènech i Jesús Viñas: «El temps i l'espai constitueixen recursos, és a dir, elements que utilitza el centre educatiu per aconseguir els objectius. La transcendència d'aquesta visió és que trenca conceptualment amb la rigidesa de les visions anteriors. Considerar el temps i l'espai com a recurs ens porta a la possibilitat d'anar trencant amb esquemes desfasats i intentar donar respostes a les complexes necessitats del sistema educatiu actual» (Domènech i Viñas, 1997, p. 11).

Què podem aprendre d'aquestes noves experiències? Tal com hem vist, hi ha una elevada heterogeneïtat de models possibles, que responen a la realitat social, econòmica i territorial on s'ubica, així com a la tradició educativa i cultural de cada lloc. Observar com s'han dut a terme aquestes reformes i quins elements han estat fonamentals per assolir resultats positius és un exercici interessant i necessari per repensar el nostre sistema.

IMPACTES DE L'EDUCACIÓ A TEMPS COMPLET I CONDICIONS D'ÈXIT

Les avaluacions sobre el temps educatiu realitzades en diversos països han posat de manifest que l'addició de temps, lectiu o no lectiu, genera bons resultats educatius i socials si es compleixen una sèrie de condicions, tal com veurem a continuació.

Als Estats Units, a partir de la revisió de més de 80 estudis d'avaluació dels diferents models d'escola a temps complet americans (que inclouen tant l'extensió del temps lectiu com l'extensió del temps no lectiu a través dels programes Extended School Day, Extended School Year i Extended Learning Opportunities), s'observa que si els programes estan ben implementats atrauen forts nivells de participació, i que si són d'alta qualitat tendeixen a tenir efectes positius en infants i joves: abordar les deficiències i desigualtats de rendiment acadèmic i ampliar les oportunitats d'aprenentatge per als estudiants tant dins com fora de l'escola (Redd *et al.*, 2012).

Respecte a l'ampliació de temps lectiu, els estudis demostren que l'allargament de la jornada lectiva (ESD) té efectes positius en el rendiment si es garanteixen una sèrie de condicions (Redd *et al.*, 2012; Silva, 2007; Massachusetts Extended Learning Time Initiative, 2010).

- L'ampliació es fa de manera pertinent i des d'una visió de conjunt del pla pedagògic.
- Es proporcionen més oportunitats per a la planificació docent, la col·laboració i el desenvolupament professional.
- Es forma el professorat en innovació i treball en equip.
- Es concentren en un nombre reduït d'objectius.
- Es planifica i es fa un seguiment.
- El temps afegit permet als professor individualitzar el suport a l'alumnat.
- S'han de basar en programes d'enriquiment d'alta qualitat.

Aquestes mateixes condicions també són necessàries en l'allargament del calendari escolar (ESY), en què, a més, s'han avaluat resultats més positius a primària que a secundària i sobretot en alumnes amb major risc acadèmic (Redd *et al.*, 2012). Les principals millores s'han identificat en els programes de reforç personalitzat, en què s'han observat millores significatives en lectura i matemàtiques. Per contra, aquest tipus de programes no influeixen significativament en els resultats de la resta d'alumnes, per la qual cosa se sol recomanar que, abans d'implementar un programa d'aquest tipus, es faci un diagnòstic de necessitats, s'orienti cap als alumnes que ho puguin necessitar i s'ajustin els objectius per tal d'assolir unes expectatives realistes (Durlak i Weissberg, 2007).

Pel que fa a l'oferta d'activitats no lectives, les experiències americanes (ELO i OST) mostren que els programes després de l'escola produeixen múltiples beneficis relacionats amb la vida personal, social i acadèmica dels infants i joves. Entre els resultats més rellevants detectats en múltiples recerques, en destaquen la millora dels sentiments d'autoconfiança i autoestima, la vinculació a l'escola (amb sentiments i actituds cap a l'escola positius, expectatives educatives, d'assistència i conducta escolar) i habilitats socials. Com en altres casos, els efectes en el rendiment es detecten sobretot en els estudiants amb baixos ingressos, els de menor rendiment i altres grups desfavorits (Redd *et al.*, 2012; Bodilly *et al.*, 2010; Durlak i Weissberg, 2007).

L'avaluació nord-americana també mostra que hi ha una gran disparitat de resultats en funció de les característiques dels programes, i que l'obtenció de beneficis està relacionada amb els nivells de participació en els programes, la qualitat i els mecanismes d'implementació. Els programes que han assolit millors resultats tenen alguns aspectes comuns (Redd *et al.*, 2012; Bodilly *et al.*, 2010; Durlak i Weissberg, 2007):

- Personal qualificat i compromès. Taxes de rotació del personal poden donar lloc a incoherències en la programació o pot ser perjudicial per a l'establiment de vincles entre el personal i els estudiants.
- Programes intencionals i enfocats.
- Atenció individualitzada als alumnes a través de tutoria o *mentoring*.
- Avaluació de la qualitat dels programes.
- Programes molt específics i que proporcionen programació adequada a cada edat.

Pel que fa a Europa, la reforma duta a terme a Alemanya s'ha acompanyat d'un extens programa d'avaluació que analitza els impactes de l'obertura dels centres i la integració del temps lectiu i no lectiu. Les conclusions coincideixen força amb els obtinguts en les recerques nord-americanes i mostren resultats positius en els aspectes següents:

- Afavoreixen les condicions per a l'èxit escolar.
- Milloren el clima i la satisfacció de la comunitat escolar.
- Incrementen el desenvolupament cognitiu, emocional, social i cultural dels infants i adolescents.
- Redueixen les desigualtats educatives.
- Enforteixen la vinculació dels alumnes i de les seves famílies amb l'escola.

A més, també s'observen impactes positius en les famílies:

- Milloren l'articulació entre els temps familiars i escolars.
- Promouen l'ocupació laboral femenina.

Pel que fa a la repercussió positiva en els aprenentatges de la realització d'activitats no lectives, s'han observat les condicions següents:

- Si la intensitat de l'assistència dels estudiants en el tot el programa és contínua i duradora, almenys, tres dies a la setmana.
- Si els elements extracurriculars són estudiants orientats i tenen alta qualitat pedagògica.
- Si els estudiants perceben les relacions positives entre els estudiants i el personal pedagògic.

Més enllà de les qüestions organitzatives, hi ha altres aspectes sumament importants perquè un canvi d'aquest tipus assoleixi resultats positius. Un d'aquests aspectes és la transformació de la cultura escolar (Willems *et al.*, 2013). No es pot aspirar a transformar el model educatiu si abans no s'ha desenvolupat una cultura d'educació a temps complet prèvia a reconvertir l'escola. Cal, per tant:

- Treballar a fons un projecte educatiu amb connexió conceptual entre les activitats lectives i no lectives.
- Partir d'una alta acceptació per part de tots els actors, especialment professorat i progenitors.
- Crear estructures de treball docent en equip i en col·laboració amb la resta de personal no docent.

Un altre aspecte important, citat anteriorment, és l'avaluació i rendiment de comptes. Els processos de canvi han d'anar acompanyats d'una avaluació amb perspectiva holística (OECD, 2013).

I, per últim, l'acompanyament als centres escolars en el procés de canvi. La transferència educativa és un element cabdal en el desenvolupament del programa. La realització de trobades on coincideixen la pràctica escolar, la investigació i l'administració per tal de posar en comú temes relacionats amb el desenvolupament del programa i exemples de bones pràctiques s'ha demostrat molt útil tant a Europa com a Nord-Amèrica.

Una de les pràctiques més ben valorades a Alemanya són els programes de formació «Còpia desitjable», una formació d'aprenentatge entre iguals que permet als professors de les diferents escoles poder aprendre els uns dels altres i seguir treballant en un sistema d'ensenyament de les escoles de referència com una comunitat d'aprenentatge professional que participa activament en el desenvolupament de l'escola. Se seleccionen unes escoles de referència que estan oferint els seus enfocaments i mètodes d'aprenentatge en forma de cursos de formació per a professors d'altres escoles.

8 pràctiques d'èxit de l'educació a temps complet (Timewellspent):

1. Optimitzar el temps d'aprenentatge dels estudiants:
 - El temps és un recurs valuós.
 - S'ha de prioritzar el temps d'acord amb objectius d'aprenentatge.
 - Prioritzar les necessitats individuals dels estudiants.
2. Utilitzar el temps per ajudar els estudiants a prosperar dins i fora de l'escola, ampliant les oportunitats educatives:
 - Utilitzar el temps per construir una cultura escolar amb expectatives elevades per a tothom i d'avaluació.
 - Utilitzar el temps per proporcionar una educació integral.
 - Utilitzar el temps per preparar els estudiants per al futur.
3. Dedicar temps als mestres per millorar l'ensenyament.
 - Formació contínua.
 - Preparació per a l'avaluació.

Amb tot, l'avaluació d'aquests models també ha permès detectar-ne les debilitats i riscos (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen [StEG], 2013). Una de les principals dificultats que cal superar és la d'establir un lligam efectiu i coherent entre les activitats lectives i no lectives. Així, per exemple, a Alemanya s'ha pogut comprovar que:

- Gairebé totes les escoles han integrat nous elements per a les oportunitats d'aprenentatge en el seu programa educatiu i una major cultura de l'aprenentatge.
- Les escoles a temps complet tenen uns objectius molt ambiciosos, que encara no s'han pogut assolir. En la majoria de les escoles el programa extralectiu s'organitza sense vincles amb les activitats curriculars. A les escoles primàries i els centres de secundària que fa més temps que funcionen amb el nou model, l'oferta lectiva i no lectiva està més connectada que a les noves escoles de tot el dia, i també hi ha una participació activa dels docents en la planificació i coordinació amb la resta de personal.

Una altra dificultat és l'extensió a totes les escoles d'un ús més flexible del temps educatiu:

- Més de la meitat de les escoles de tot el dia té una organització del temps flexible però no esgoten les seves possibilitats d'un nou i més propici ritme d'aprenentatge. Els elements més comuns de reordenació del temps són flexibilitat d'entrada, sessions lectives repartides al llarg del dia, activitats no lectives distribuïdes al llarg del dia, atenció personalitzada i/o treball en grups reduïts, i estructuració de les classes en grans blocs horaris.

Així, respecte a la forma d'organització i el context en què les escoles de tot el dia operen:

- Els indicadors de qualitat de l'escola i aula només milloren si hi ha increment de la cooperació docent. S'ha aconseguit un ele-

vat grau de cooperació entre el docent i el personal pedagògic, però lluny de la creació d'equips, a causa del fet que les escoles sovint han de lluitar amb el personal amb presència a curt termini.

- Els factors de la cultura organitzacional són eficaços: la disposició a la innovació, l'organització del temps flexible i una intensa cooperació entre els professors i altre personal pedagògic, l'alta participació dels docents en la creació de conceptes de cada dia i la realització d'elements extracurriculars.

La cooperació entre professors i personal educatiu addicional és un requisit previ fonamental per a l'èxit d'aquest model educatiu (Tillmann i Rollett, 2012). Això planteja la qüestió de quines mesures d'organització en el nivell de l'escola són adequades per a la promoció i l'enfortiment de la cooperació multiprofessional en escoles. L'avaluació alemanya mostra que el nivell de cooperació és sovint baix, tant pel que fa a la intensitat com a la qualitat de la cooperació professional. A més de la manca d'oportunitats de tenir suficient temps per al treball conjunt, les diferències en les actituds professionals, una diferent comprensió de la cooperació i la manca de reconeixement mutu poden obstaculitzar l'èxit de la cooperació multiprofessional. En canvi, una condició important per al personal docent per cooperar (i amb quina intensitat ho fa) és la seva participació en la presa de decisions en el procés.

Respecte als riscos, el principal és el de «selecció social» i assolir unes condicions reals d'igualtat d'accés a l'educació a temps complet. Aquest risc se situa en dos extrems (Hille, Arnold i Schupp, 2014). En primer lloc, el cost que els serveis i activitats no lectives tenen per a les famílies pot dificultar que algunes —les que viuen amb dificultats econòmiques— no puguin accedir-hi. Amb l'experiència alemanya s'estan reduint les desigualtats educatives, però encara no s'ha aconseguit equiparar l'accés al menjador escolar i a les activitats no lectives en tots els grups socials. La principal dificultat es troba en els

centres amb assistència voluntària a l'oferta no lectiva, on els alumnes de famílies d'origen immigrant i amb baix nivell socioeconòmic hi participen menys.

En segon lloc, cal que l'oferta sigui prou atractiva, de qualitat i que respongui a les necessitats i interessos dels alumnes, perquè aquests optin per participar-hi. De nou, a Alemanya el nombre d'alumnes que participen en l'escola a temps complet ha augmentat amb els anys, no només perquè cada vegada hi ha més centres que s'han adaptat al nou model, sinó també perquè ha anat augmentant el percentatge de participació voluntària, sobretot entre els adolescents i en els centres de secundària. La clau ha estat en la qualitat de l'oferta.

COTREBALL AMB L'ENTORN

El canvi de cultura escolar que ha suposat el canvi cap a un model d'escola a temps complet requereix de la participació de diferents agents i de la cooperació entre ells. El repte és construir xarxes cohesionades per oferir diferents oportunitats d'aprenentatge. De fet, els sistemes educatius més efectius són aquells en els quals el lideratge escolar és compartit. En un estudi comparatiu entre vint-i-dos països, l'OCDE demostra que el lideratge educatiu, si bé requereix anar acompanyat de processos de professionalització de la funció directiva, no ha d'implicar la concentració de poders en una sola persona. Com diu James Spillane: «El lideratge no és una activitat en solitari, sinó un procés social que involucra altres persones, que és essencialment social i interactiu» (OECD, 2013d). Un entorn innovador d'aprenentatge que requereix un tipus de lideratge centrat «específicament en el disseny, l'aplicació i la sostenibilitat d'entorns d'aprenentatge innovadors i potents a través d'activitats i relacions, distribuïdes i connectades, d'una sèrie de líders formals i informals al llarg de tot un sistema d'aprenentatge» (Istance *et al.*, 2013, p. 13).

En conseqüència, les activitats extracurriculars s'han d'organitzar i, sobretot, integrar en el dia escolar estès, i s'han de trobar noves formes de cooperació amb els socis educatius. Aquests desafiaments només es poden assumir quan l'escola disposa dels recursos apropiats i, sobretot, quan els mestres de les escoles treballen junts i en equip amb la resta d'agents, compartint objectius comuns, i mostren una alta preparació per a la implementació de pràctiques innovadores.

Dels diferents models estudiats, les escoles *hub* són les que han aprofundit més en el cotreball amb l'entorn. De la seva experiència se'n poden extreure alguns elements que cal tenir en compte per crear «comunitats d'aprenentatge» i generar una dinàmica positiva de treball en xarxa (The Smith Family, 2010):

- Crear un lideratge estable i compromès que busca la integració dels diversos actors des de l'inici. S'ha comprovat que la creació d'un comitè directiu del programa amb representació governamental, de les organitzacions locals, de les famílies i del personal permeten orientar els serveis a les necessitats específiques de la comunitat i a promoure l'èxit dels estudiants. Els models més integrats són els que beneficien més significativament els infants, els joves i la comunitat.
- Fomentar associacions fortes. Les associacions s'ha de desenvolupar des del principi d'una manera de fer col·laborativa, basada en objectius comuns i de presa de decisions compartida. És important que la seva filosofia i els principis rectoris siguin comprensos i assumits per l'escola, la comunitat i els altres serveis. Cal respecte mutu i col·laboració de totes les parts, que aporten els seus recursos i experiència.
- Involucrar les famílies. Això inclou encoratjar els pares i tutors a participar en l'aprenentatge dels infants i joves i en la gestió dels programes, a consultar-los sobre diversos temes i incloure'ls en la presa de decisions. També pot implicar proporcionar progra-

mes específicament dirigits als progenitors, com cursos d'aprenentatge per a adults.

- Desenvolupar un pla integral. Les parts han de tenir clar què volen obtenir, definir els objectius, dissenyar la implementació i establir avaluació de resultats.
- Aprofitar les fortalezes de la comunitat, respondre a les necessitats locals. Els programes es construeixen en base als actius ja existents a les comunitats, tractant de fer-los més eficients. Els programes s'adapten a la realitat de cada comunitat.
- Acceptar la diversitat. Treballar en el respecte i el compromís amb el benestar de tota la comunitat.
- Establir expectatives elevades per a tothom i compartir la responsabilitat dels resultats. Les escoles comunitàries estan organitzades per donar suport a l'aprenentatge, els objectius s'acorden mútuament i tothom se'n fa responsable. Per fer-ho es dissenyen avaluacions.
- Assegurar la sostenibilitat a llarg termini, amb un finançament diversificat.

④ L'educació a temps complet a Catalunya

L'educació a Catalunya conviu d'uns anys ençà amb un constant degoteig de canvis en els horaris i calendaris escolars. La incorporació de la sisena hora als centres educatius públics i la seva posterior eliminació, la reducció del nombre de tardes lectives als instituts públics de secundària i la següent generalització de l'horari continu, la implantació i subsegüent supressió de la setmana blanca, han generat una certa sensació d'instabilitat en el si de la comunitat educativa. Cada canvi comporta una reorganització dels centres, del professorat, dels agents i serveis que envolten les escoles i instituts, i de la vida dels alumnes i de les seves famílies.

Els darrers tres anys han estat monopolitzats pel debat entre mantenir la jornada partida o substituir-la per la jornada contínua matinal. El canvi de jornada s'ha implementat en el 81,8% dels instituts públics de secundària i s'està provant també en sis centres de primària en una prova pilot que ha de finalitzar el curs 2014-2015. De moment encara no s'han fet públics els resultats de les avaluacions sobre l'impacte educatiu i social de la compactació de la jornada, però diverses fonts indiquen que, malgrat el compromís inicial dels instituts de mantenir oberts els centres més enllà de l'horari lectiu, s'han tancat cantines/menjadors i ha minvat l'oferta d'activitats a la tarda (dos informes del Síndic de Greuges de Catalunya sobre menjadors i lleure).

Les evidències d'altres comunitats i països amb jornada matinal demostren que, quan aquest tipus de jornada s'acompanya d'un tanca-

ment dels centres educatius a la tarda, s'accentuen les desigualtats educatives i és especialment perjudicial per als alumnes més desfavorits. La situació s'agreuja per l'impacte de la crisi econòmica en les famílies i en la seva capacitat per oferir un temps educatiu de qualitat més enllà de l'horari lectiu. La possibilitat d'estendre la jornada escolar contínua a primària suposa un repte encara major, donada l'edat dels infants i la necessitat d'acompanyament i supervisió adulta.

Les evidències científiques sobre els riscos de la compactació horària, així com la valoració dels avantatges i inconvenients de diversos models de jornada escolar coexistents avui a Catalunya (diferents per primària i secundària, per als centres públics i concertats), haurien de servir per replantejar el debat.

Els horaris i calendaris escolars són una peça clau en l'organització de la vida quotidiana, per la qual cosa els canvis en el temps educatiu tenen importants conseqüències per a la resta de la societat. L'escola actua com un «generador de temps» per a les persones que són a dins (alumnes, professorat i resta de personal), però també per als actors de fora (famílies, entitats socioeducatives, ajuntaments...).

Massa sovint aquestes modificacions s'han produït de manera abrupta i sense una suficient planificació ni seguiment ni avaluació posteriors. I tot això en un període en què el sistema educatiu ha rebut altres sotragades derivades dels canvis demogràfics (i en especial de la important incorporació d'alumnat nouvingut), així com dels reptes que la societat actual imposa a l'escola (sobretot, l'adaptació a la societat del coneixement).

Per aquests motius, qualsevol modificació dels horaris i calendaris escolars s'ha de plantejar des d'un punt de vista global, en base a un acord que vagi més enllà d'allò estrictament escolar. Els models de referència internacional demostren que no són vàlides les solucions parcials i fragmentades, sinó que les més exitoses són les que es

plantegen amb una visió holística. En aquest sentit, les reformes orientades a instaurar un model educatiu a temps complet conceben l'escola com un espai que ofereix moltes oportunitats per a una nova cultura d'aprenentatge i d'ensenyament més propera a les necessitats particulars dels estudiants i més ben adaptada a la realitat social i familiar actual.

La incorporació a Catalunya dels conceptes vinculats a l'educació a temps complet permetria avançar cap a un model educatiu que:

- Superés la dialèctica entre jornada contínua i jornada partida.
- Ampliés les possibilitats d'experimentar amb noves formes d'aprenentatge.
- Proporcionés l'oportunitat d'un aprenentatge més individualitzat i holístic.
- Oferís més i millors oportunitats educatives en condicions d'equitat.
- Proporcionés la capacitat d'obrir l'escola al seu entorn i generar nous contextos d'aprenentatge.
- Enfortís els lligams de l'escola amb el lleure educatiu, amb una gran tradició a Catalunya.
- Permetés conciliar els temps educatius amb els temps familiars.

Educar a temps complet no implica necessàriament sotmetre els infants i adolescents a llargues jornades escolars ni vulnerar el seu dret al descans, sinó ampliar les oportunitats d'aprenentatge orientant l'educació cap a un sistema més equitatiu, amb major qualitat, i en un entorn ric, divers i flexible en l'espai i el temps. Les experiències d'altres llocs, amb una jornada escolar que conclou a mitja tarda i on s'integren aprenentatges formals i no formals, treball conjunt del professorat i d'altres agents socioeducatius, i activitats escolars realitzades dins i fora de l'escola, demostra que és un model possible.

OPORTUNITATS DE L'EDUCACIÓ A TEMPS COMPLET A CATALUNYA

El marc normatiu de l'educació a Catalunya així com la tradició pedagògica del país recullen bona part dels principis rectors de l'educació a temps complet: equitat i qualitat, entorn i innovació. En les darreres dècades s'ha experimentat amb múltiples fórmules per tal d'assolir millors resultats educatius i alhora adaptar-se a les accelerades transformacions de la nostra societat.

Els plans educatius d'entorn són l'experiència més propera a l'educació a temps complet, tot i que no l'única. L'experiència consolidada de l'hora complementària als centres concertats i l'equivalent de la sisena hora implantada durant un breu període a l'escola pública també podrien respondre a alguns dels objectius de l'educació a temps complet. La llarga tradició de treball educatiu fora d'horari lectiu i el gran nombre d'entitats especialitzades en lleure, esport i cultura dirigits a infants i adolescents, també és un capital imprescindible per a aquest model. El paper actiu dels municipis i el desenvolupament de polítiques locals d'acompanyament educatiu demostren que a Catalunya hi ha unes bases molt fermes per implementar l'educació a temps complet. Finalment, la voluntat de molts centres educatius per transformar la manera d'aprendre i per provar amb noves maneres de concebre i organitzar el temps educatiu demostra que, més enllà de ser experiències aïllades, obren la porta a un canvi més generalitzat.

Si bé a Catalunya podem trobar molts exemples reeixits de cadascuna d'aquestes experiències, cap d'ells no respon a una conceptualització global i holística com la de l'educació a temps complet. Com ja s'ha dit, l'evidència internacional destaca que les escoles d'educació a temps complet que aconsegueixen uns efectes més positius en els seus estudiants tendeixen a integrar múltiples pràctiques que, amb diferent intensitat, responen als cinc objectius d'equitat, qualitat, cura, entorn d'aprenentatge i innovació. Aquesta visió holística és

una característica realment rellevant d'aquest model: malgrat que els diversos models d'escola a temps complet que hem analitzat dirigeixen el seu focus d'acció cap a un o diversos àmbits (per exemple, l'ampliació del temps lectiu o l'enriquiment no lectiu), no ho fan desatenent la resta d'àmbits, sinó que ho integren en un projecte educatiu global i coherent.

A continuació revisem alguns casos que comparteixen algun dels objectius d'aquest model. No es tracta d'una descripció exhaustiva de programes, plans, municipis ni centres educatius, sinó una breu tria de pràctiques que il·lustren les possibilitats d'implantació d'un model d'escola a temps complet tot aprofitant l'experiència acumulada en el sistema educatiu català.

Més temps lectiu

La implantació i generalització de la sisena hora en les escoles públiques responia a la voluntat d'equiparar l'horari dels centres públics i privats i com a instrument d'equitat educativa. La mesura, emmarcada en el Pacte Nacional per a l'Educació, pretenia impulsar l'equitat educativa i la igualtat d'oportunitats, prevenir i reduir el fracàs escolar i millorar el rendiment de tot l'alumnat, i prestigiar l'escola pública i donar-li un impuls de qualitat.

Les dificultats principals de la implantació de la sisena hora van provenir de les presses amb què es va aplicar i la manca de planificació i de preparació del procés, sobretot de canvi de la cultura de centre, de disseny del projecte, de participació de la comunitat educativa i de seguiment i avaluació.

La seva posterior supressió en la gran majoria de centres, justificada especialment per motius econòmics, i el seu manteniment en escoles d'entorns socials desfavorits, ha deixat de banda el seu objectiu

inicial d'equitat per passar a ser una política de caire més compensatori.

A diferència de les mesures d'extensió del temps lectiu dutes a terme en el marc de les experiències internacionals d'educació a temps complet analitzades, la sisena hora no té una finalitat estrictament pedagògica ni s'ha orientat com a mitjà per oferir més i millors oportunitats educatives.

D'altra banda, la finalitat de la sisena hora als centres públics (primer l'equitat, després la compensatorietat) difereix de la dels centres privats, on l'hora complementària no és lectiva ni pot ser utilitzada per treballar continguts curriculars. Aquesta diferència d'objectius resta coherència al sistema educatiu.

Altres actuacions, com el programa Èxit del Consorci d'Educació de Barcelona, sí que tenen una clara orientació pedagògica. Adreçat a millorar l'èxit escolar i a acompanyar l'alumnat en el seu pas de primària a secundària, es realitza per iniciativa dels centres educatius i consisteix, entre d'altres, amb suport a l'estudi fora d'horari lectiu amb l'ajuda d'amics@grans (majoritàriament, exalumnes de l'institut, que són model de referència per als seus companys i companyes més joves).

Temps no lectiu

A Catalunya hi ha un gran nombre d'agents i equipaments que promouen activitats complementàries i de lleure educatiu. Hi ha una elevada heterogeneïtat tant en el tipus d'oferta com d'actors, amb un paper important de les famílies com a agents promotors i amb una forta presència de la iniciativa social. Així, les activitats complementàries i extraescolars organitzades per les AMPA i els centres escolars, les activitats esportives i culturals organitzades per entitats, les

escoles de música i art, les escoles d'idiomes, els casals infantils i de joves, els centres oberts, els casals de vacances o les activitats d'educació en el lleure es desenvolupen des de diversos models organitzatius i enfocaments institucionals (Síndic de Greuges de Catalunya, 2014).

Malgrat ser considerat no formal, el lleure educatiu forma part de la vida quotidiana d'un gran nombre d'infants, ja que l'any 2012, el 64% dels infants de 3 a 14 anys (quasi 600.000) feien algun tipus d'activitat extraescolar esportiva i el 39% (més de 350.000), activitats extraescolars no esportives (música, dansa, idiomes, etc.) (Enquesta de salut de Catalunya, 2012). No obstant això, les dades de participació també mostren que encara hi ha importants desigualtats socials i territorials que condicionen l'accés dels infants a aquestes oportunitats educatives. Tant les administracions com les entitats d'iniciativa social han desplegat mesures encaminades a reduir les desigualtats en el lleure educatiu, però els darrers anys aquest també ha estat un àmbit afectat per les mesures de contenció de la despesa derivades de la crisi econòmica.

També en l'entorn de l'escolarització i de les activitats i serveis no lectius que l'envolta, la situació és molt desigual. Mentre que en els centres públics són les AMPA qui majoritàriament assumeix la gestió i organització d'aquestes activitats i serveis (acollida, menjador, activitats fora d'horari lectiu, casals...), als centres privats i concertats són actuacions gestionades habitualment per la titularitat del centre (sovint també amb la col·laboració de les AMPA). Aquest fet afegeix encara més diferències en l'educació secundària, on els centres públics tenen unes AMPA bastant afeblides i amb poca capacitat per mobilitzar recursos i oferir activitats i serveis de qualitat fora d'horari lectiu. La compactació horària als instituts de secundària ha generat encara més dificultats per garantir l'oferta de servei de menjador/cantina i d'activitats no lectives.

A la capacitat de centres i AMPA per generar aquest tipus d'oferta s'hi afegeixen les diferències en la fortalesa del teixit associatiu i de les entitats socioeducatives, així com l'existència de polítiques educatives locals. En relació amb aquest darrer aspecte, la coresponsabilitat dels ajuntaments en matèria d'educació (que inclou la provisió de recursos educatius fora d'horari lectiu) també s'ha vist debilitada per les restriccions pressupostàries.

Participació, autonomia i descentralització són tres dels paràmetres més ben avaluats en els models d'educació a temps complet. Tots tres es troben en risc de retrocés: pel que fa a la participació, la LOMCE anul·la la capacitat decisòria dels consells escolars, la qual cosa redueix la capacitat de les famílies de participar formalment en el sistema. Respecte a l'autonomia de centre, que ja és escassa, també es posa en dubte amb les restriccions decisòries dels consells escolars. Finalment, la Llei de racionalització i sostenibilitat de l'administració local pot acabar deixant els ajuntaments sense competències educatives pròpies, quan precisament la descentralització educativa i el desenvolupament de polítiques educatives de proximitat s'han evidenciat com a estratègies d'èxit dels sistemes educatius. Els consells escolars municipals haurien de ser l'espai de debat i coordinació de la comunitat educativa i, especialment, en la conceptualització, disseny, implementació i avaluació de l'educació a temps complet al municipi.

En els models d'educació a temps complet, aquest és un àmbit amb creixent atenció per part de les administracions, que vetllen per garantir-ne la diversitat, la qualitat i l'accés equitatiu. Les activitats no formals s'integren en el sistema educatiu per tal de generar entorns que combinin elements i escenaris formals i no formals. A Catalunya la implantació d'aquest model ha de passar necessàriament pel reconeixement (oficialment recollit en les normatives educatives) de la importància de les activitats no formals en els processos d'aprenentatge i garantir-ne l'accés equitatiu.

En el cas de l'educació concertada, la majoria de centres incorporen activitats no lectives en la seva oferta (aula oberta, activitats periescolars, casals, colònies...). En el cas de l'escola pública de primària, la inexistència d'un equivalent de l'hora complementària —o sisena hora— en l'espai del migdia podria resoldre's en un model d'escolarització a temps complet amb la inclusió d'activitats de suport a l'aprenentatge o de lleure educatiu, com es fa a França. Finalment els centres de secundària públics, amb l'eliminació dels ajuts de menjador i el tancament dels recintes després de les classes, haurien de ser un dels eixos d'actuació prioritària en un model d'educació a temps complet, obrint les oportunitats educatives dins o fora del centre educatiu, però amb un projecte coherent amb l'activitat curricular.

Les evidències internacionals coincideixen a prioritzar aquest tipus d'actuacions en entorns socials desfavorits o en territoris amb una oferta socioeducativa feble. L'oferta de serveis i activitats fora d'hora lectiu s'acompanya en els centres més desavantatjats amb l'obligatorietat d'assistència a menjador i activitats periescolars. Aquest tipus d'actuació també s'ha experimentat a Catalunya en alguns centres de primària, com és el cas de l'Escola Eduard Marquina de Barcelona, que ha concentrat tota l'activitat lectiva al matí, destinant la sisena hora al menjador escolar, que s'inclou en l'horari lectiu, amb presència dels mestres, i és d'assistència obligatòria i finançat per l'Administració pública. A les tardes l'escola roman oberta, amb activitats esportives i de reforç escolar gratuïtes, realitzades per monitors i amb assistència d'alumnat molt elevada.

Contextos educatius

A Catalunya els municipis han desplegat actuacions d'acompanyament a l'escolaritat a través de la dinamització de programes i plans socioeducatius en col·laboració amb altres agents del territori, amb suport

als projectes educatius dels centres escolars, a les famílies i amb la provisió d'activitats educatives més enllà de l'horari lectiu. Des del govern autonòmic també s'han promogut actuacions, com ara el programa d'aprenentatge servei, d'obertura i col·laboració del món escolar amb el seu entorn.

Una de les actuacions de més envergadura dirigides a enfortir contextos educatius són els plans educatius d'entorn (PEE), que van néixer amb la idea de ser un instrument que dotés de continuïtat i coherència l'acció educativa dels diferents agents que actuen en un territori dins i fora d'horari lectiu. Es van definir una sèrie d'objectius generals que genèricament buscaven la cohesió social i l'èxit educatiu, i que van donar cobertura a activitats molt diverses, si bé la major part es van adreçar a infants i joves dels sectors socials més fràgils (nois i noies nouvinguts o amb risc de marginació) i als més vulnerables (nois i noies adolescents).

A diferència de la sisena hora, els plans educatius d'entorn han estat objecte de diverses avaluacions, que han mostrat les dificultats per assolir els objectius genèrics d'èxit educatiu i cohesió social, sovint per manca de definició dels criteris de disseny de les activitats, així com d'instruments metodològics i de planificació de les actuacions.

La reorientació dels plans educatius d'entorn, més enllà de la minva en la provisió de recursos econòmics, s'ha dirigit a treballar més a fons en projectes educatius d'àmbit comunitari focalitzats en un objectiu específic (convivència, família, estudi assistit, esport, lectura...). En altres casos, els PEE han acabat convergint amb altres plans municipals, especialment els comunitaris.

No obstant això, una de les principals dificultats detectades és el treball en xarxa i la coordinació entre els diferents agents. Massa sovint els programes no s'han gestionat realment a partir d'un treball

en xarxa sinó des de la perspectiva de la prestació de serveis per part de les administracions cap a les famílies. La complexitat de gestió dels centres i d'encaix de les activitats pròpies amb les del PEE, la poca implicació del professorat i el caràcter assistencial de les activitats; la gestió del treball en xarxa, la poca consolidació de les xarxes i la sostenibilitat del programa. L'experiència del Pla d'Educació i Convivència de Santa Eugènia, a Girona, posa en relleu la importància de crear una figura que faci de connector entre l'escola i l'entorn (tutor d'acompanyament a l'escolaritat) per millorar el treball en xarxa.

Tot i que els PEE no s'han conceptualitzat com un programa d'educació a temps complet, és una experiència molt propera a aquest model. Malgrat les dificultats per assolir els resultats esperats, l'experiència d'aquests anys és molt valuosa i pot emprar-se per analitzar la possibilitat de reorientar-los cap a un model educatiu a temps complet. Els aprenentatges d'altres experiències internacionals similars poden servir per redefinir objectius, projectes i mètode de treball.

Altres experiències, com l'Escola de Música-Centre de les Arts (EMCA) de l'Hospitalet, demostren el potencial del cotreball amb l'entorn. Una de les particularitats d'aquest centre és que és una escola descentralitzada en diferents equipaments culturals, escoles d'educació infantil i primària i instituts d'educació secundària on es desenvolupen activitats d'educació artística dins i fora de l'horari escolar. Els docents de l'EMCA imparteixen l'educació musical curricular i en horari lectiu als alumnes dels centres escolars. Alhora, els centres educatius acullen l'oferta d'ensenyaments musicals i artístics fora d'horari lectiu oberts a la comunitat.

També les comunitats d'aprenentatge són projectes de transformació sociocultural d'un centre educatiu i del seu entorn, amb l'objectiu principal de generar inclusió social. A Catalunya han estat promogu-

des especialment en centres públics d'educació primària, i estan ubicades majoritàriament en entorns desfavorits.

Les escoles-comunitat d'aprenentatge són un model de centre participatiu i obert a la comunitat, es vinculen estretament amb el barri i esdevenen un espai on les famílies participen de manera activa en l'educació dels infants. Les activitats que s'hi realitzen, lectives i no lectives, compten amb la col·laboració, a més de les famílies, d'altres persones voluntàries i d'entitats del barri. Les avaluacions internacionals demostren que es poden obtenir bons resultats en l'aprenentatge i la inclusió social.

Un dels centres catalans que ha obtingut millors resultats en aquest sentit és l'Escola Montserrat, de Terrassa. L'escola, ubicada en un barri amb una elevada taxa d'immigració, és un projecte de transformació educativa i social. El centre col·labora estretament amb les famílies, que hi participen com a voluntàries dins i fora d'horari lectiu i, alhora, pares i mares poden ser usuaris de serveis educatius en el centre (alfabetització i tertúlies literàries). Part de l'èxit de l'escola roman en el compromís del professorat, que col·labora amb l'oferta escolar lectiva i no lectiva. Així, a les tardes s'obre una biblioteca tutoritzada amb presència d'un mestre voluntari (que hi treballa fora d'horari laboral i no retribuït, però amb compensació d'una tarda lliure).

Aquest és el tipus d'escola que més s'apropa al que aquí hem denominat escoles *hub* o comunitàries, especialment aquelles que s'orienten a utilitzar el centre per assolir millors resultats educatius però també per transformar l'entorn i la comunitat on viuen els alumnes.

Innovació del temps educatiu

A Catalunya hi ha molts centres educatius tant de primària com de secundària que estan introduint canvis en la manera d'utilitzar el temps escolar, si bé no existeix encara un cos suficient d'avaluació per extreure'n conclusions generalitzables sobre els resultats assolits.

Habitualment es tracta de modificacions dins l'horari lectiu i rarament treballen en la coordinació entre l'activitat lectiva i l'oferta no lectiva, malgrat que es dugui a terme en el centre. Aquesta és una de les diferències principals amb els programes educatius a temps complet, que busquen donar coherència i continuïtat a les activitats educatives i, per tant, miren de connectar activitats lectives i no lectives.

Una de les estratègies més explorades és la de reorganitzar els espais, horaris i agrupaments al servei del projecte educatiu de centre. Es busca treballar amb diferents metodologies per tal de donar una millor resposta a les característiques, interessos i necessitats individuals dels alumnes. Si bé les diferents distribucions de temps s'empren com a eina per trencar amb la rigidesa horària habitual, és en l'ús de l'espai on s'exploren agrupaments diversos (individual, en equip, per grups cooperatius, desdoblaments, etc.).

Un dels principals exemples d'innovació és el projecte Horitzó 2020 de Jesuïtes Educació, que, entre altres àmbits de canvi, es proposen modificar la manera en què es gestiona i s'organitza el temps en els seus centres. De fet, aquesta institució ja compta amb l'experiència de diversos centres que han provat noves maneres de treballar, entre els quals hi ha el Col·legi Sant Pere Claver, de Barcelona. El treball de dos o quatre mestres alhora en una mateixa aula, amb horaris flexibles al servei del projecte, i amb una estreta col·laboració entre l'equip docent, és una de les vies d'innovació que més bons resultats els aporta.

CONDICIONANTS D'APLICABILITAT DE L'EDUCACIÓ A TEMPS COMPLET

Per tal de valorar les oportunitats i reptes d'aplicar un model d'educació a temps complet a Catalunya cal analitzar quines són les principals característiques de les diferents estratègies d'implementació de l'educació a temps complet i els pilars en els quals es fonamenta, quines són les principals accions que cal dur a terme i quines eines es poden emprar per aplicar el model.

Estratègia 1.

Ampliar i millorar el temps lectiu

<p>Pilar: Temps lectius</p>
<p>Finalitat: Ampliar i/o optimitzar el temps d'aprenentatge (no només la quantitat sinó també la qualitat) per assolir majors nivells d'equitat i èxit escolar, diversificant les estratègies d'aprenentatge i potenciant la innovació educativa.</p>
<p>Accions: <i>Adequar el temps als objectius pedagògics</i> Ampliar i/o optimitzar el temps lectiu en base a un pla pedagògic coherent i adequat a les necessitats dels alumnes.</p> <p>Eines:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Augmentar el temps lectiu per als alumnes menys avantatjats, amb hores addicionals incloses en el projecte curricular de centre, amb l'acompanyament d'un professor (amb formació sobre millores pedagògiques) i amb sessions personalitzades. • Analitzar alternatives a l'estructuració i organització del temps lectiu per ajustar-se millor a les necessitats i capacitats de cada alumne (per exemple, grups més reduïts i/o blocs d'aprenentatge diferents: 45-60-90-120 minuts). • Personalitzar l'aprenentatge de cada alumne aprofitant l'ampli ventall de recursos que ofereixen les tecnologies (Flipped Classroom, E-Portfolio, Labs and Gamification, Project-Based Learning, Flexible Grouping, Tutoring-Mentoring...).

Entorns flexibles d'aprenentatge

Possibilitar el desenvolupament d'entorns flexibles d'aprenentatge que puguin adaptar-se a diferents casuístiques socials i territorials, així com als recursos disponibles. Aprofundir en l'ús de les tecnologies per oferir noves oportunitats d'aprenentatge i suport a l'estudi.

Eines:

- Opcions per permetre constituir per mòduls el contingut i proveir d'oportunitats educatives no restringides pel temps (només horari lectiu) ni el lloc (només escola). Per exemple: Blended Learning o Social Learning.
- La utilització d'aplicacions informàtiques en línia i de *software* adaptatiu que permetin als estudiants aprendre al seu propi ritme i seguir amb els aprenentatges acadèmics dins i fora de l'escola, amb o sense autorització, connectant-se mitjançant sales informàtiques comunitàries o bé a través dels seus propis ordinadors, tauletes o *smartphones*.

Currículum equilibrat

Fixar uns mínims estàndards curriculars en les matèries clau (per exemple, competències bàsiques: llengua, matemàtiques i ciències), així com potenciar altres matèries no estrictament acadèmiques.

Eines:

- Pla d'estudis que busca l'equilibri entre continguts instruccionals, el reforç acadèmic, l'orientació i altres oportunitats d'enriquiment per als estudiants.
- Disposar de més temps dóna més oportunitats per aprofundir en les matèries principals, però també per assegurar la inclusió d'altres matèries.

Compromís

Lideratge compartit de tota la comunitat educativa i impulsat des de la direcció del centre.

Eines:

- Crear un fort lideratge d'un equip integrat per diversos actors que sigui capaç de dissenyar, aplicar i avaluar el projecte d'educació a temps complet.
- La direcció de centre és la peça clau que aglutina la participació i la implicació del professorat en la implementació del model d'educació a temps complet.
- La creació d'un comitè directiu a nivell de centre, format per la direcció i el personal de centre i la comunitat educativa mostra bons resultats quan s'acompanya d'un compromís compartit.

Organització

Reorganitzar l'estructura organitzativa i funcional dels centres escolars per optimitzar el temps d'aprenentatge o incloure temps lectiu addicional.

Eines:

- Superació d'organitzacions rígides per departaments o cicles.
- Organitzacions d'horaris dispars segons agrupacions de matèries diferents i assignacions d'horaris laborals en conseqüència.
- Racionalització i reorganització dels recursos escolars (per exemple, minimitzant les transicions de classe a classe).
- Diversificar els horaris i calendaris de treball dels mestres i professors per donar cobertura a l'horari.
- Complementar amb personal extern contractat o altres actors comunitaris, coordinats amb el professorat, o amb professors voluntaris.
- Establir un mínim d'hores de coordinació de l'equip docent.
- Establir un mínim d'hores de coordinació de l'equip docent amb la resta de personal educatiu.
- Temps diari per al professorat per preparar les classes i col·laborar en la millora pedagògica.
- Reduir la càrrega lectiva del professorat i ampliar el temps de coordinació i formació.
- Introduir criteris de flexibilitat en els horaris laborals del professorat i resta de personal per tal de donar cobertura a horaris escolars més adaptables (per exemple, compensar el treball a les tardes amb matins o tardes lliures).
- Introduir criteris de flexibilitat en els calendaris escolars per tal d'ajustar-los a la realitat social del seu entorn, flexibilitzant les vacances laborals del professorat i resta de personal.
- Distribuir el temps lectiu amb les pauses adequades per cada edat, entre les quals hi ha d'haver un espai dedicat a dinar i lleure d'almenys 60 minuts (recomanable, 90 minuts).
- Integrar els espais educatius en l'horari escolar (acollida, menjador...).

Estratègia 2.**Integrar i enriquir el temps no lectiu****Pilar:**

Temps lectius

Finalitat:

Oferir als estudiants una educació integral.

Accions:***Oportunitats d'educació no acadèmica***

Fomentar oportunitats d'aprenentatge en àrees no estrictament acadèmiques desenvolupant noves capacitats i interessos. L'oferta no lectiva es dissenya de manera pertinent i des d'una visió de conjunt del pla pedagògic, amb independència que es realitzi dins o fora del centre escolar.

Eines:

- La programació d'activitats no lectives s'integra en el Projecte Educatiu de Centre.
- El Projecte Educatiu de Centre ha d'establir una connexió conceptual entre les activitats lectives i no lectives, centrant-se en un nombre reduït d'objectius.
- Totes les oportunitats són seleccionades estratègicament per donar suport als objectius del programa i a les necessitats dels estudiants (arts: música, teatre, dibuix, disseny, dansa, etc.; esports; STEM; clubs de matemàtiques, laboratoris de ciència, *coding*, *game design*; TICS-DIGITAL-MEDIA; empenedoria; suport acadèmic: realització de deures, grups reduïts de reforç escolar, etc).
- S'ha d'establir un grup coordinador del programa (que pot ser el consell escolar de centre) que faci la planificació, el seguiment i l'avaluació.
- Els programes requereixen una planificació prèvia a la seva aplicació que ha d'incloure: diagnosi prèvia de necessitats realitzada amb el conjunt de la comunitat educativa, disseny dels projectes amb participació de la direcció, professorat, agents socioeducatius, famílies i alumnes.
- S'han d'establir mecanismes per garantir el compromís del professorat en l'establiment de la connexió lectiva-no lectiva. En aquest sentit s'han de crear estructures de treball col·laboratiu entre docents i amb la resta de personal.
- Cotreball amb l'entorn col·laboratiu, compartint objectius comuns i presa de decisions compartida. El disseny de l'oferta ha de comptar amb participació i alta acceptació dels implicats (entitats socioeducatives, famílies i alumnat).
- S'han d'aprofitar fortaleses de la comunitat i acceptar la diversitat, les diferents cultures professionals i el reconeixement mutu.

Adhesió i implicació de l'alumnat

Desenvolupar un esperit escolar comú, ensenyar i compartir valors, influenciar en les expectatives d'èxit i el sentit de responsabilitat dels estudiants.

Eines:

- Estudiants no únicament exitosos a l'escola sinó també a la vida. El sentit comunitari i de mobilització social és molt fort en totes les experiències d'èxit identificades. Per exemple: aprenentatge servei, Advocacy Groups, Community Service o Clubs.

- Potenciar el sentiment de pertinença i de motivació per a l'aprenentatge com a element clau en tota l'oferta de l'educació a temps complet i, en particular, l'activitat no lectiva.
- Tutorització o mentoratge per part d'alumnes grans o antics alumnes.

Estratègia 3.

Connectar l'escola amb l'entorn

Pilar:

Comunitat educativa

Finalitat:

Incloure i treballar col·laborativament amb la comunitat educativa.

Accions:

Implicar les famílies

Donar suport a les famílies per a la millora de l'èxit escolar dels fills, l'augment del capital humà i el suport a les noves necessitats socials.

Eines:

- La participació dels pares i mares a les escoles es potencia quan aquestes perceben que l'escola a temps complet pot resoldre les preocupacions següents: proporcionar supervisió adulta en un entorn segur; promoure un entorn flexible, relaxat i familiar; proveir d'oportunitats d'enriquiment cultural; millorar competències acadèmiques; prevenir problemes de conducta i proveir d'activitats de lleure.
- Millora de la comunicació família-escola mitjançant estratègies diverses com, per exemple, acollida i materials en diferents llengües i en diferents horaris, ús de les noves tecnologies de la comunicació i la informació, assignació d'un orientador escolar i professional família-alumne, vinculació al projecte professional de l'estudiant: orientació acadèmica, beques, etc.
- Foment de la participació de les famílies a l'escola i suport a les seves necessitats de suport en l'educació i de conciliació de la vida familiar i professional, incorporant-les en el consell coordinador del programa d'educació a temps complet.

Partenariat

Desenvolupar polítiques municipals que potenciïn la col·laboració de tota la comunitat educativa i que aglutinin drets i deures, i que permetin adaptar l'escola i el seu entorn sociocultural a les necessitats educatives i socials actuals.

Eines:

- Plantejar intervencions on es promoguin la coordinació i integració dels projectes i serveis d'un mateix territori (actuacions integrades on s'impliquin escoles, entitats i associacions, Administració pública local i famílies).
- El programa ha de partir d'una alta acceptació per part de tots els actors, especialment professorat i famílies.
- Treballar a nivell municipal en la creació d'entorns educatius adequats a les característiques pròpies de cada centre educatiu i del barri on s'ubica: escola node en municipis/barris amb una rica trama socioeducativa; escola *hub* en municipis/barris desfavorits.
- Reforçar els consells escolars municipals com a òrgans de deliberació, decisió, disseny, implementació i avaluació de programes d'educació a temps complet.
- L'educació a temps complet gira al voltant de l'escola però amb un lideratge compartit entre centre, entitats socioeducatives i administració.
- Establir una figura que connecti escola i entorn (tutor d'acompanyament a l'escolaritat).
- L'establiment de partenariats amb entitats de lleure educatiu o de base comunitària que participin en la tasca educativa de l'escola, potenciant espais de reforç escolar i d'activitats lúdiques.

Finançament

Reorganitzar els fons existents i captar-ne de nous per reequilibrar el pressupost de l'escola d'educació a temps complet. Assegurar la sostenibilitat a llarg termini amb un finançament diversificat.

Eines:

- Racionalitzar el pressupost ordinari reorganitzant horaris i personal.
- Racionalitzar i diversificar els horaris del professorat pot permetre impartir un model d'escola d'educació a temps complet sense que això impliqui la contractació de nou professorat.
- Complementar amb contractació d'entitats o professionals comunitaris i amb voluntariat.
- La majoria d'escoles a temps complet combinen el finançament públic amb el privat.
- Captar nous fons des de diferents fonts de recursos, com per exemple partenariats amb empreses donants, entitats socials comunitàries que poden donar serveis a l'escola, quotes a les famílies (poc recomanada, i amb un tractament de «barrera» a la implicació de les famílies si no s'acompanya d'un eficient programa d'ajuts a les famílies).
- Subvencions específiques de l'Administració pública per a la implementació específica d'un model d'escola a temps complet (beques menjador, assessors, orientadors, activitats d'enriquiment, etc.).

Estratègia 4.**Innovar el temps educatiu****Pilar:**

Innovació i formació del professorat

Finalitat:

Dotar el professorat d'eines per desenvolupar noves estratègies d'aprenentatge i d'innovació educativa.

Accions:**Formació**

Dedicar temps a la formació del professorat per a la millora de la pràctica docent, la innovació educativa i la coordinació.

Eines:

- Formar específicament el professorat en noves tecnologies aplicades als processos d'ensenyament-aprenentatge. Per exemple: ICT Tools, Mobile Learning, Open Resources.
- S'han d'establir unes hores a la setmana dedicades a la formació intensiva del professorat en innovació, treball en equip i cooperació docent.
- Dissenyar programes de formació intencionals i enfocats a dotar eal professorat d'eines d'atenció individualitzada als estudiants i d'alta qualitat pedagògica.

Lideratge

Promoure la creació de grups de mestres i professors que liderin la innovació educativa a les escoles.

Eines:

- Elevat compromís dels mestres i professionals de l'educació amb el programa d'educació a temps complet i amb la incorporació d'innovacions que incideixin de manera positiva en els processos d'ensenyament-aprenentatge i en el rendiment acadèmic dels alumnes.
- Comptar amb personal ben preparat i compromès i promoure'n una baixa rotació.

Avaluació

Dissenyar un sistema d'avaluació contínua en base a l'excel·lència educativa.

Eines:

- Comptar amb la supervisió i suport de personal més sènior o d'experts amb el qual establir una mentoria que permeti la millora en la tasca educativa diària del professorat.
- Participació activa en l'avaluació i anàlisi dels estudiants per tal de donar-los resposta (accés a les dades, als resultats, etc.).
- Mentoria del professorat amb experts.
- Sessions de retroalimentació amb col·legues: temps en observacions dins l'aula, recomanacions de millora i perfeccionament d'habilitats.

CAP A UN NOU MARC HORARI

Els diferents models d'educació a temps complet que s'han analitzat en aquest estudi donen una gran importància al paper dels centres educatius i de la comunitat educativa que els envolta en el disseny i implementació de l'educació estesa. Amb diferents nivells d'autonomia de centre, de relació amb altres centres del seu entorn i d'impliació o coordinació municipal, es tracta d'un model molt arrelat al territori i a les característiques idiosincràtiques de l'escola i del seu context. No obstant això, les experiències internacionals analitzades mostren que l'origen (i la clau) de l'aplicació de l'escola a temps complet és l'existència d'un fort compromís i d'impuls per part dels governs de cada país, ja sigui definint programes específics (d'aplicació municipal o de centre), dotant de finançament addicional els centres o municipis per a la implementació de l'educació a temps complet, i establint el marc normatiu necessari per al seu desenvolupament (normativa d'usos dels centres educatius, horaris laborals del professorat, òrgans de gestió compartits amb la comunitat educativa, models de contractació de personal per a la realització de noves funcions, etc.).

En el capítol anterior s'han definit alguns dels principals condicionants d'aplicabilitat del model d'educació a temps complet a Catalunya, detallant quines actuacions serien necessàries per desenvolupar ca-

dascuna de les estratègies pròpies d'aquest model. Alguns d'aquests condicionants no depenen dels propis centres educatius, sinó que pertanyen a l'àmbit normatiu de la Generalitat. Aplicar un model d'escola a temps complet implica donar les mateixes oportunitats d'educació integral als alumnes del sistema educatiu públic i per fer-ho, l'experiència d'altres països assenyala que és necessari que es garanteix l'obertura dels centres educatius en un horari suficientment ampli per integrar-hi els diferents elements d'aquest model. En aquest sentit fóra recomanable:

- Conceptualitzar un model d'educació a temps complet que situï l'escola al centre, però que no necessàriament hagi de ser l'únic escenari educatiu.
- Definir el tipus de lideratge —preferentment distribuït entre direcció de centre, agents socioeducatius i administració—, i de funcions dels diferents agents.
- Aprofundir en la descentralització educativa i potenciar el paper dels ajuntaments en el suport a la coordinació de les xarxes municipals d'educació a temps complet.
- Focalitzar la implementació en els centres públics no concertats i determinar quins són els centres o territoris prioritaris, especialment on hi ha un nombre elevat d'alumnes en situació de vulnerabilitat o d'entorns socials desfavorits.
- Definir uns objectius comuns però amb diferents actuacions a l'educació primària (actualment, amb jornada partida) i secundària (majoritàriament, amb jornada contínua).
 - Garantir l'accés a menjador escolar en tota l'educació obligatòria.
 - Garantir l'accés a activitats de lleure educatiu fora d'horari lectiu i activitats de suport a l'aprenentatge en el centre o en el seu entorn territorial.
 - Revisar els criteris d'accessibilitat i el sistema de beques i ajuts.

- Revisar les normatives d'ús dels equipaments educatius (primària i secundària) per tal de poder-hi ubicar serveis i activitats no lectives.
 - A primària, garantir l'estada en el centre educatiu, incloent-hi menjador escolar i activitat no lectiva dins i fora de l'horari escolar (vegeu el quadre 1).
 - A secundària, incloure menjador escolar i garantir l'oferta d'activitat no lectiva fora d'horari escolar (vegeu el quadre 2).
 - Avaluar la incorporació de menjador i activitat no lectiva dins l'horari escolar d'assistència obligatòria (i gratuït per a les famílies) en centres amb un nombre elevat d'alumnes en situació de vulnerabilitat o d'entorns socials desfavorits.
- Avaluar les possibilitats d'implementar el model amb l'actual calendari escolar o distribuir les hores lectives al llarg d'un calendari ampliat.

Els models internacionals d'escola a temps complet es desenvolupen en diferents marcs horaris en funció del nivell educatiu i de la tradició de cada país. Amb tot, comparteixen alguns trets comuns: el menjador s'inclou en l'horari escolar (durant o després de l'activitat lectiva) i el centre escolar es manté obert almenys fins a mitja tarda per ubicar-hi activitat lectiva, de reforç o de lleure. Partint d'aquestes premisses, s'esbossen alguns exemples de marcs horaris d'escola a temps complet:

Quadre 1.**Models horaris a l'educació primària**

Model 1
<p>Cinc dies: Horari obligatori: 8.30 a 15.30. Inclou pausa de dinar d'1,5 hores. Activitats pedagògiques complementàries:⁶ 15.30 a 16.30. Activitats extraescolars: de 16.30 en endavant.</p>
Model 2
<p>Quatre dies: Horari obligatori: 8.30 a 15.30. Inclou pausa de dinar d'1,5 hores. Activitats pedagògiques complementàries: 15.30 a 16.30. Activitats extraescolars: de 16.30 en endavant.</p> <p>Un dia (per exemple, divendres): Horari obligatori: 8.30 a 14.00. Dinar: 14.00 a 15.30. Activitats extraescolars: de 15.30 en endavant.</p>

Quadre 2.**Models horaris a l'educació secundària**

Model 3
<p>Cinc dies: Horari obligatori: 8.30 a 15.30. Inclou pausa de dinar d'1,5 hores. Activitats pedagògiques complementàries:⁷ 15.30 a 16.30. Activitats extraescolars: de 16.30 en endavant.</p>

.....

6. Activitats pedagògiques complementàries: *academic-based activities* (reforç escolar i/o suport escolar) i *enrichment activities* (orientació per a la carrera professional i activitats extracurriculars).

7. D'assistència voluntària o obligatòria, segons necessitats educatives dels estudiants. Si són d'assistència obligatòria, les activitats han de ser gratuïtes per a les famílies.

Model 4

Cinc dies:⁸

Horari obligatori: 8.00 a 14.00.

Dinar: 14.00 a 15.30.

Activitats pedagògiques complementàries: 15.30 a 16.30.

Activitats extraescolars: de 16.30 en endavant.

Model 5

Tres dies:

Horari obligatori: 8.00 a 14.00.

Dinar: 14.00 a 15.30

Activitats pedagògiques complementàries: 15.30 a 16.30.

Activitats extraescolars: de 16.30 en endavant.

Dos dies:

Horari obligatori: 8.30 a 15.30.⁹ Inclou pausa de dinar d'1,5 hores.

Activitats pedagògiques complementàries: 15.30 a 16.30.

Activitats extraescolars: de 16.30 en endavant.

.....

8. Classes de *core academics* als matins, classes d'altres matèries als migdies, i activitats pedagògiques complementàries a la tarda, barrejant *academic-based activities* (reforç escolar i/o suport escolar) i *enrichment activities* (orientació per a la carrera professional i activitats extracurriculars). Després de l'horari obligatori, s'ofereixen activitats extraescolars (esports, música...).

9. Les dues sessions de tarda poden ser de laboratori, pràctiques...

Bibliografia

ALEGRE, M. À. i COLLET, J. (2007). *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

ARNOLDT, B., FURTHMÜLLER, P. i STEINER, C. (2013). *Ganztagsangebote für Jugendliche. Eine Expertise zum Stellenwert von Ganztagsangeboten für Schüler/innen ab der 9. Klasse*. Munic: DJI. http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/StEG_Expertise.pdf

BANC MUNDIAL (2011). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington DC: Banc Mundial.

BENAVOT, A. (2004). *A Global Study of Intended Instructional Time and Official School Curricula, 1980-2000*. Background report commissioned by the International Bureau of Education for UNESCO-EFA Global Monitoring Report, The Quality Imperative (2005). Ginebra: IBE.

BODILLY, S. et al. (2010). *Hours of Opportunity. Lessons from Five Cities on Building Systems to Improve After-School, Summer School, and Other Out-of-School-Time Programs*. Nova York: The Wallace Foundation i RAND Education.

BONAL, X.; ESSOMBA, M. À. i FERRER, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

BONAL, X.; RAMBLA, X. i AJENJO, M. (2004). *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

BONAL, X. i VERGER, A. (2013). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

BOURDIEU, P. i WACQUANT, L. J. D. (1994). *Per a una sociologia reflexiva*. Barcelona: Herder.

CABALLO, M. B.; CARIDE, J. A. i GRADAÍLLE, R. (2012). «Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la educación secundaria obligatoria en España». *Educación en Revista*, Curitiba, Brasil, núm. 45, p. 37-56, jul./set. 2012. Editora UFPR.

CARIDE, J. A. i GRADAÍLLE, R. (2008). «Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: aproximación a su análisis en la vida cotidiana del alumnado de educación primaria en España». *Revista Investigaciones en Educación*, vol. VIII, núm. 2, p. 39-59.

CARIDE, J. A. i MEIRA, P. A. (2005). «El tiempo escolar: una construcción social». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349, p. 49-52.

CAVET, A. (2011). *Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs*. «Dossier d'Actualité», núm. 60. Institut National de Recherche Pédagogique.

COMAS, M. (dir.); ABELLÁN, C. i PLANDIURA, R. (2013). *Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

COMAS, M. (dir.); ESCAPA, S. i ABELLÁN, C. (2013). *Com participen mares i pares a l'escola?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

COMAS, M. (dir.) et al. (2014a). *Llibre Blanc de la participació de les famílies a l'escola*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

— (2014b). *Més que un gra de sorra. Les associacions de mares i pares d'alumnes (AMPA) a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2002). *Dictamen sobre el calendari i la jornada escolars*.

CUMMINGS, C. et al. (2007). *Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report*. Manchester: Department for Education Skills Publications.

DOMÈNECH, J. i VIÑAS J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.

DURLAK, J. A. i WEISSBERG, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

EURYDICE (2014). *Organisation of school time in Europe. Primary and secondary general education. 2013/2014 school year*.

FISCHER, N. (2011). «Ganztagsschulen. Was sie leisten - was sie stark macht». *Schulmanagement* 2/2011, p. 28-30.

— (2012). «Individuelle Wirkungen von Ganztagsschule – zum Forschungsstand». *DIPF informiert*, núm. 17, p. 7-9.

FISCHER N.; RADISCH, F. I KUHN H. P. (2009). *The impact of extracurricular activities at school on adolescent development: Cognitive and non-cognitive outcomes*. Amsterdam: European Association for Research on Learning and Instruction.

FISCHER, N. *et al.* (2011). *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim i Basel: Juventa.

FISCHER, N. i BRÜMMER, F. (2011). *Entwicklung von Lernmotivation, Sozialverhalten und schulischer Performanz in der Ganztagsschule – Einflüsse von Angebotsqualität und Dosierung. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Ginebra: Université de Genève, setembre del 2010.

FISCHER, N. i KLIEME, E. (2013). «Quality and effectiveness of German all-day schools: Results of the study on the development of all-day schools». A: J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher & J. Woods (eds.). *Extended Education – an International Perspective*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, p. 27-52.

FORSCHUNGSBILANZ, E. (2012). *Ganztägig bilden*. Bonn: Bundesministerium Für Bildung Und Forschung.

FOTINOS, G. (2012). *Changer les rythmes scolaires à Issy-les-Moulineaux*. Issy-les-Moulineaux.

GABRIELI, C. (2010). *More time, more learning*. Alexandria: Educational Leadership.

GAIRÍN, J.; SÁNCHEZ, I. i VIÑAS, J. (2007). *Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

GAUSSEL, M. (2013). «Aux frontieres de l'école ou la pluralite des temps éducatifs». *Dossier d'actualité veille et analyses*, núm. 81. Lyon: Institut Français de l'Éducation.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. (1992). «El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor», *Revista de Educación*, Madrid, núm. 298, p. 31-53.

HILLE, A.; ARNOLD, A. i SCHUPP, J. (2014). «Leisure Behavior of Young People: Education-Oriented Activities Becoming Increasingly Prevalent». *DIW Economic Bulletin*, vol. 4, núm. 1, p. 26-36.

HOLTAPPELS, H. G. (2014). *School development and school quality of all-day schools - Results of the largest German reform program Technical University*. Dortmund: Institute for School Development Research (IFS).

HUSTI, A. (1992). «Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo». *Revista de Educación*, núm. 298, p. 271-305.

ISTANCE, D. et al. (2013). *Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

IVÀLUA (2011). *Avaluació dels plans educatius d'entorn*. Barcelona: Ivàlua.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; ESTRADA, V. i FREEMAN, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

KOTTHOFF, H. G. (2011). «Between excellence and equity: the case of the german education system». *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 18, p. 27-60.

KUHN, H. P. i FISCHER, N. (2014). «Soziale Beziehungen in der Ganztagschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)». *Schulpädagogik heute*, 9/2014.

LEVIN, H. M. i TSUNG, M. C. (1987) «The economics of student time». *Economics of Education Review*, vol. 6, núm. 4, p. 357.

MACBEATH, J. (2013). *Col·laborar, innovar i liderar. El futur de la professió docent*. Barcelona: Fundacio Jaume Bofill.

MARC UNITARI DE LA COMUNITAT EDUCATIVA (1993). «Per un horari i jornada escolar pedagògicament positius, laboralment raonables i socialment satisfactoris». *Guix. El recull*, separata del núm. 186, p. 29-36.

MARTÍNEZ, M. i ALBAGÉS, B. (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MARTINIC, S. (1998) «Tiempo y Aprendizaje». *LASHD Paper*, núm. 26. Washington: World Bank, Department of Human Development, Latin America, Social and Human Development.

MASSACHUSETTS EXTENDED LEARNING TIME INITIATIVE (2010). *More Time for Learning: Promising Practices and Lessons Learned Progress Report*.

MCCOMBS, J. et al. (2010). *Hours of Opportunity. Profiles of Five Cities Improving After-School Programs Through a Systems Approach*. Nova York: The Wallace Foundation i RAND Education.

MINISTÈRE D'ÉDUCATION NATIONALE (2011). *Conférence nationale sur les rythmes scolaires Rapport de synthèse des auditions, des débats en académie et des échanges sur internet*.

— (2014a). *Guide pratique. Les nouveaux rythmes à l'école primaire Les rythmes prisonniers du temps. Enjeux, constats et perspectives de la réforme*.

— (2014b). *Les nouveaux rythmes à l'école primaire. Exemples d'emplois du temps*. Marie Gausse Dossier d'actualité veille et analyses, núm. 81, gener del 2013. Aux frontières de l'École ou la pluralité des temps éducatifs.

MORÁN DE CASTRO, C. i CARIDE, J. A. (2005). «La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349, p. 64-69.

MORÁN DE CASTRO, C. i CRUZ LÓPEZ, L. (2011) «Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia». *Educación Social*, núm. 47, p. 84-94.

NATIONAL CENTER ON TIME & LEARNING (2009). *Tracking An Emerging Movement: A Report on Extended-Time Schools in America*.

— (2011). *Time Well Spent. Eight Powerful Practices of Successful Extended-Time Schools*.

— (2012). *Innovative Labor-Management Approaches to Expanding School Time* (<http://www2.ed.gov/documents/labor-management-collaboration/presentations/innovative-labor-management-approaches.pdf>).

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington: United States Department of Education.

NATIONAL EDUCATION COMMISSION ON TIME AND LEARNING (1994). *Prisoners of time*. Washington: National Education Commission on Time and Learning.

NEROWSKI C. i WEIER U. (ed.) (2010). *Ganztagsschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten*. Bamberg: University of Bamberg Press.

OECD (2005). *School Factors Related To Quality And Equity*.

— (2011). *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087057-en>

— (2011b). «¿Vale la pena invertir en clases extraescolares?». *Pisa in Focus*, núm. 3.

— (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>).

— (2012a). «¿Está relacionada la disponibilidad de las actividades extraescolares en los centros con el rendimiento de los alumnos?». *Pisa in Focus*, núm. 18.

— (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>).

— (2013). «Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment». *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. París: OECD Publishing (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>).

— (2013b). «¿Los países se están dirigiendo a sistemas educativos más equitativos?». *Pisa in Focus*, núm. 25.

— (2013c). *Innovative Learning Environments*. París: OECD Publishing.

— (2013d). *Leadership for 21st century learning*. París: OECD Publishing.

— (2014). «How much time do primary and lower secondary students spend in the classroom?». *Education Indicators in Focus*, num. 22.

PEREYRA, M. A. (2002). *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

- PLUMELLE, B. (2011). *L'organisation du temps scolaire*. Sèvres: Centre de Ressources et d'Ingénierie Documentaires.
- REDD, Z. et al. (2012). *Expanding Time for Learning Both Inside and Outside the Classroom: A Review of the Evidence Base*. Nova York: The Wallace Foundation.
- SARGENT, C. et al. (2013). *INCA Comparative Tables*. Londres: Department for Education.
- SAS (2008). *A Stagnant Nation: Why American Students are Still at Risk*. Washington: Strong American Schools.
- SILVA, E. (2007). *On the Clock: Rethinking the Way Schools Use Time*. Education Sector Reports.
- SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2014). *Informe sobre el dret dels infants al lleure educatiu i a les sortides i colònies escolars*.
- STEINER, C. (2013). «Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen». *Bildungsforschung*, vol. 1, núm. 10, p. 64-90.
- SUCHAUT, B. (2013). *Les rythmes prisonniers du temps Enjeux, constats et perspectives de la réforme*. Nantes: Institut de Recherche sur l'Éducation.
- TEIXIDÓ, J. (2008). *La sisena hora a primària. Més enllà d'un canvi a l'horari escolar*. Barcelona: Graó.
- TENTI, E. (2010). *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- TENTI, E. (coord.) (2010). *Estado del arte: escolaridad primaria y jornada*

da escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Secretaría de Educación Pública de México / IIPE-Unesco - Sede Regional de Buenos Aires.

THE SMITH FAMILY (2010). *Extended Service School Models. International Case Studies.* Una revisió de la literatura feta per McKinsey & Co. (<http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/mckinsey.pdf>).

THE WALLACE FOUNDATION (2010). *Bolstering Out-Of-School Time For City Kids: A New «Systems» Approach.*

— (2011). *Reimagining The School Day: More Time For Learning.* Washington, DC: The Wallace Foundation.

— (2013). *Expanding Learning, Enriching Learning Portraits of Five Programs. The Wallace Foundation 2010 Hours of Opportunity.*

TILLMANN, K. i ROLLETT, W. (2012). *Does participation matter? The impact of participation on multi-professional co-operation in German all-day schools* [Full Paper]. ICSEI Conference 2012 (International Conference of School Effectiveness and Improvement). Malmö (Suècia).

TORRUBIA, R. (2009). *Família i educació a Catalunya.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

TOUITOU, Y. i BÉGUÉ, P. (2010). «Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant». *Bulletin Académie Nationale de Médecine*, núm. 194 (1), p. 107-122.

TRILLA, J. i GARCÍA, I. (2004). «Infancia y tiempo libre organizado». A: C. Gómez-Granell; J. García Milà; A. Ripoll-Millet i C. Panchón (coord.). *Infancia y familias: realidades y tendencias.* Barcelona: Ariel.

VAN DAMME, D. (2014). *Is more time spent in the classroom helpful for learning?* OECD Education Today (<http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2014/05/is-more-time-spent-in-classroom-helpful.html>).

VERCELLINO, S. (2012). «La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas». *Revista Electrónica Educare*, vol. 16, núm 3, p. 9-36.

WILLEMS, A. *et al.* (2013). *School Quality in All-Day Primary Schools – On the Relationship Between Social Composition and School-Process Factors*. *International Congress for School Effectiveness and Improvement* (http://pasg.cl/icsei/index.php?page=view_proposal&order=file).

INFORMES BREUS

- 1 **Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003**
Ferran Ferrer (dir.), Gerard Ferrer i José Luis Castel
- 2 **El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat**
OCDE. Polítiques d'Educació i de Formació
- 3 **El procés de normalització d'estrangers 2005. Balanç i perspectives**
Maria Helena Bedoya Muriel i Eduard Solé Alamarja
- 4 **Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya**
Rafael Merino i Maribel Garcia
- 5 **Els imams de Catalunya: rols, expectatives i propostes de formació**
Jordi Moreras
- 6 **Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?**
Joaquín Garín, Isabel Sánchez i Jesús Viñas
- 7 **Joves i política**
Núria Valls i Andrea Borison
- 8 **Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació**
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González
- 9 **Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes**
Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet
- 10 **Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya**
Gemma Tribó
- 11 **La desafecció política a Catalunya. Una mirada qualitativa**
Ismael Blanco i Pau Mas
- 12 **Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nousvinguts**
Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco
- 13 **L'educació catalana a la premsa**
Jaume Carbonell i Sebarroja i Antoni Tort i Bardolet
- 14 **Simbologies en l'espai públic. Els debats sobre l'ús del hijab a Europa**
Jordi Moreras
- 15 **Actituds, comportament polític i xarxes organitzatives dels immigrants a la ciutat de Barcelona**
Laura Morales i Eva Anduiza (directores), Laia Jorba, Josep San Martín i Amparo González
- 16 **Les responsabilitats legals en les activitats educatives realitzades més enllà del temps lectiu**
Neus Soriano, Ramon Plandiura i Eva Izquierdo
- 17 **El salari de reserva de les dones desocupades a Catalunya**
Dídac Queralt Jiménez
- 18 **Models educatius familiars a Catalunya**
Javier Elzo Imaz (coordinador), María Teresa Laespada Martínez i Ana Martínez Pampliega
- 19 **L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil**
Mireia Cívís i Zaragoza, Jordi Riera i Romaní, Annabel Fontanet i Caparrós i Elena S. Ojando i Pons
- 20 **Les persones en situació de sense llar de Barcelona: perfils, estat de salut i atenció sanitària**
Joan Uribe i Sara Alonso
- 21 **Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya**
Ramon Farré Roure

- 22 De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada
Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz (coordinador) i Pep Vidal
- 23 El reagrupament familiar a Catalunya, una aproximació qualitativa
Rosalina Alcalde, Andreu Domingo, Diana López, Jordi Bayona i Amparo González
- 24 Trajectòries sociolaborals de la població immigrada. Factors explicatius
Sarai Samper i Raquel Moreno (D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials)
- 25 L'opinió dels catalans sobre la immigració
Mónica Méndez Lago
- 26 Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària
Carles Serra i Josep Miquel Palaudàrias
- 27 Impacte de la crisi econòmica en la immigració internacional a Catalunya l'any 2008
Andreu Domingo i Albert Sabater
- 28 De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició
Ricard Benito Pérez i Sheila González Motos
- 29 Educació i ascens social a Catalunya
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 30 Mercat de treball i polítiques actives d'ocupació
Maria Caprile Elola-Olaso i Jordi Potrony Hernando
- 31 Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives
IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar
Imma Marín (directora), Cris Molins, Maite Martínez, Esther Hierro i Xavier Aragay
- 32 Canvis a curt termini en la identificació nacional a Catalunya
María José Hierro Hernández
- 33 Les llengües a Catalunya, 2001-2005
Albert Fabà i Mireia Llaberia
- 34 Conciliar per educar
Esther Sánchez Torres. Amb les aportacions de Cristina Brullet, Dolors Comas
d'Argemir, Miquel Martínez i Sara Pons
- 35 Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats
Jordi Collet i Antoni Tort (coordinadors)
- 36 Nous comportaments residencials a les llars catalanes
Cristina López Villanueva
- 37 Competències lectores i èxit escolar
Aurora Rincón Bonet
- 38 Les escoles *magnet*. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat
Aina Tarabini (coordinadora)
- 39 Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 201
Bernat Albaigés i Miquel Martínez
- 40 A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua
Elena Sintes Pascual
- 41 Crisi, desigualtats i benestar vulnerable. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 42 Educació, competències i mercat de treball. Els reptes de Catalunya a partir
de l'estratègia de l'OCDE
Queralt Capsada (coordinadora), Kathrin Hoeckel i Luis Ortiz
- 43 Esport i valors. Avaluació del programa FutbolNet a Catalunya, 2012-2013
Albert Julià Cano i Maria Prat Grau
- 44 Més que un gra de sorra. Les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya
Marta Comas (directora), Sandra Escapa, Carlos Abellán i Ana Alcantud
- 45 L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern
(2011-2013)
Xavier Bonal i Antoni Verger

- 46 **Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica**
David Istance, Louise Stoll, Anna Jolonch, Màrius Martínez i Joan Badia
- 47 **Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2013**
Bernat Albaigés Blasi i Miquel Martínez Martín
- 48 **Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE**
Marta Comas Sàbat (directora), Carlos Abellán Cano i Ramon Plandiura Vilacís
- 49 **Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació**
Marta Comas Sàbat (directora), Sandra Escapa Solanas i Carlos Abellán Cano
- 50 **Polítiques educatives locals. El paper dels municipis en el nou context competencial i econòmic**
Florença Kliczkowski (coordinadora), Bernat Albaigés Blasi i Ramon Plandiura Vilacís
- 51 **Llibre Blanc de la participació de les famílies a l'escola**
Marta Comas Sàbat (directora), Carlos Abellán Cano, Ana Alcantud Torrent i Sandra Escapa Solanas
- 52 **Nous lideratges en moments de canvi. Reflexions sobre lideratge i transformació social**
Marc Parés, Carola Castellà i Joan Subirats (coordinadors)
- 53 **Com les notes condicionen les expectatives de l'alumnat**
Queralt Capsada (coordinadora), Alba Castejón, Guillermo Montt, Aina Tarabini i Adrián Zancajo
- 54 **Un model de formació professional dual per a Catalunya? Reptes en el disseny i implementació de la reforma**
Òscar Valiente (coordinador), Rosario Scandurra, Adrián Zancajo i Chris Brown
- 55 **L'avaluació de l'educació als països de l'OCDE. Reptes per a Catalunya**
Miquel Àngel Alegre (coordinador), Paulo Santiago i Eugeni Garcia Alegre
- 56 **Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys**
Màrius Martínez (director), Laura Arnau. Amb la col·laboració de Marta Sabaté
- 57 **A criar fills se n'aprèn? Programes de criança positiva que enforteixen famílies**
Sílvia Blanch Gelabert i Gemma Badia Muniente
- 58 **Aprentatge mòbil. Com incorporar els dispositius mòbils a l'aprenentatge?**
Mercè Gisbert Cervera (coordinadora), Miquel Àngel Prats Fernández, Nati Cabrera Lanzo

Com podem utilitzar el temps en benefici dels estudiants? Es pot dissenyar un tipus de jornada escolar que s'adapti millor a les necessitats educatives i socials dels infants i adolescents? Aquest informe proposa superar la confrontació entre la jornada partida i la jornada contínua per apostar per un model d'escola a temps complet que ofereixi l'oportunitat de reduir les desigualtats educatives i, alhora, introdueixi noves pràctiques i maneres d'entendre i organitzar l'escola i l'educació de manera compartida.

Informes breus #59

Escola a temps complet **Cap a un model d'educació compartida**

Elena Sintés Pascual

ISBN: 978-84-943521-4-0



9 788494 352140