

ENGINYERIA I ARQUITECTURA LA SALLE
FACULTAT DE PSICOLOGIA, CIÈNCIES DE
L'EDUCACIÓ I DE L'ESPORT
BLANQUERNA

Màster en Formació del Professorat
d'Educació Secundària, Batxillerat,
Formació Professional i Ensenyament
d'Idiomes

TREBALL FINAL DE MÀSTER
Curs 2019-2020

JORDI MACIÀ ESPELT

ESCOLA TÈCNICA SUPERIOR D'ENGINYERIA
ELECTRÒNICA I INFORMÀTICA LA SALLE
FACULTAT DE PSICOLOGIA, CIÈNCIES DE
L'EDUCACIÓ I DE L'ESPORT BLANQUERNA

TREBALL FINAL DE MÀSTER

Una comunitat d'aprenentatge basada en
valors de reciprocitat:
projecte de Banc de Temps en un institut
en una petita població

ALUMNE/A

PROFESSOR/A PONENT

Jordi Macià Espelt

Elena Jurado Cojo

Índex

1	Introducció.....	1
2	Objectius d'aquest treball i estructura.....	3
3	Bases conceptuals.....	6
	3.1 La cooperació.....	6
	3.2 Innovació.....	10
	3.3 Organitzacions, institucions i cultura – currículum ocult.....	11
	3.4 Educació.....	14
	3.4.1 Com a finalitat.....	14
	3.4.2 Com a pràctica.....	16
	3.4.3 Com a institució.....	18
	3.5 Implicacions.....	19
4	Estat de l'art.....	22
	4.1 Els Bancs de Temps (BdT).....	22
	4.2 Els Bancs de Temps Escolars.....	25
	4.3 Bancs de temps i TIC-TAC-TOC.....	28
5	L'Institut Miquel Bosch i Jover.....	31
	5.1 Descripció general.....	31
	5.2 Encaix del projecte BdT en el centre.....	32
6	El projecte BdT a Artés.....	39
	6.1 Objectius del projecte.....	39
	6.2 Valors del projecte, valors per a la vida en societat.....	42
	6.3 Encaix organitzatiu i rols.....	43
	6.3.1 Rols.....	43
	6.3.2 Espais de decisió.....	47
	6.4 Planificació general anual.....	47
	6.5 Encaix curricular.....	50
	6.5.1 Emprenedoria.....	50
	6.5.1.1 Competències.....	50
	6.5.1.2 Continguts.....	51
	6.5.1.3 Objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació.....	52
	6.5.1.4 Metodologies.....	54
	6.5.1.5 Seqüència didàctica 1r trimestre.....	56
	6.5.2 Cultura i Valors Ètics.....	58
	6.5.2.1 Competències.....	58
	6.5.2.2 Continguts clau.....	59
	6.5.2.3 Seqüència didàctica 1r trimestre.....	59
	6.5.3 Encaixos altres matèries.....	60
	6.6 Sistema de seguiment i avaluació.....	60
7	Conclusions.....	64
	7.1 La innovació en el projecte.....	64
	7.2 El paper de la tecnologia en el projecte.....	66
8	Bibliografia.....	68

Índex de taules

Taula 1:	Objectius generals del projecte de Banc de Temps a l'institut.....	39
Taula 2:	Valors guia del projecte BdT.....	42
Taula 3:	Distribució anual dels moments clau del projecte.....	49
Taula 4:	Distribució anual del les tasques del projecte BdT.....	49
Taula 5:	Definició dels espais de responsabilitat.....	50
Taula 6:	Criteris d'avaluació de la matèria d'emprenedoria el 1r trimestre.....	54
Taula 7:	Descripció de les comissions previstes dins de l'assignatura d'emprenedoria.....	55
Taula 8:	Seqüència didàctica 1r Trimestre.....	56
Taula 9:	Criteris d'avaluació pel 1r trimestre d'emprenedoria.....	57
Taula 10:	Eines d'avaluació del 1r trimestre per la matèria d'emprenedoria.....	58
Taula 11:	Sessions de CiVE vinculades al projecte BdT.....	59
Taula 12:	Indicadors inicials proposats de seguiment i avaluació del projecte.....	61
Taula 13:	Programari involucrat en el projecte BdT.....	67

Taula de figures

Il·lustració 1: Factors influents al procés col·laboratiu.....	8
Il·lustració 2: Fases procés col·laboratiu i generació de confiança. Adaptació de(Ansell & Gash, 2007).....	9
Il·lustració 3: Mapa Bancs de Temps a Espanya (ADBdT, 2020).....	22
Il·lustració 4: Detall de l'apartat d'usuari de la versió aplicació mòbil de TimeOverflow.....	28
Il·lustració 5: Detall de l'apartat ofertes de la versió web de <i>TimeOverflow</i> (www.timeoverflow.org).....	29
Il·lustració 6: Detall apartat <i>Estadístiques: activitat global</i> en el cas concret del Banc de Temps del Berguedà, dins de TimeOverflow versió web.....	29
Il·lustració 7: Horari del curs 19-20 d'un dels grups classe de 3r d'ESO de l'institut Miquel Bosch i Jover (INS Miquel Bosch i Jover, 2020a, p. 11).....	32
Il·lustració 8: Encaix del projecte Banc de Temps en el centre educatiu segons el marc conceptual d'aquest treball.....	39
Il·lustració 9: Jerarquia d'objectius en el projecte.....	41
Il·lustració 10: Rols en el projecte BdT.....	43
Il·lustració 11 - Espiral d'indagació. Font OECD (2018, p. 32).....	61

*“Ens dolem quan els boscos es cremen, o les terres s’erosionen,
o els rius flueixen sense produir energia.
Lamentem tot desapropitament dels nostres recursos naturals.
Però el major dels nostres recursos, la persona, el nostre poble,
acostumem a oblidar-lo, i fins i tot, malbaratar-lo.”*

Pepe Figueras

1 Introducció

Els Bancs de Temps (BdT) són xarxes d'intercanvi de coneixements, ajuda i suport entre persones, en que es comptabilitza el temps que s'ha oferit i el quin s'ha demanat. Aquestes iniciatives han prosperat per tot el món des de finals del s. XX, arribant també a implementar-se en centre educatius a Catalunya sota el nom de Bancs de Temps Escolars (BdTE). Els BdTE persegueixen tres grans objectius: millorar en coneixements i habilitats dels alumnes, millorar la convivència escolar i enfortir les habilitats comunicatives.

Amb aquest projecte, a través d'un anàlisi de l'estat actual i assoliments dels BdT i BdTE es dissenya com es portaria a terme un projecte similar a un centre específic (l'INS Miquel Bosch i Jover d'Artés). A diferència de la majoria de models existents, on el BdTE s'executa com a projecte dins de tutoria, en aquest cas es proposa dividir-ho en diferents espais. Així, la creació i gestió del BdT es realitzarà amb la participació dels alumnes, mentre que els intercanvis es portaran a terme en diferents espais i moments, aspirant involucrar altres agents del centre i l'entorn. Amb aquest enfocament es pretén obtenir millores competencials més extenses i transversals, així com promoure en major grau la implicació de l'alumnat i ajudar una transformació a nivell institucional.

L'objectiu final perseguit, doncs, és generar un projecte que es pugui portar a terme directament en un context real i que ajudi a crear una comunitat d'aprenentatge basada en la reciprocitat.

Si parlem de comunitat d'aprenentatge hem de desplaçar lleument el focus, passar de l'alumne que aprèn a la comunitat que aprèn. Suposa que no només estem educant a futurs adults, sinó que tots aprenem junts. Això requereix de la generació d'un marc teòric que atorgui la visió general i sigui la guia del projecte, ja que la implicació real de diferents agents repercuteix en la necessitat d'adaptació a les diferents sensibilitats, oportunitats i interessos que aquests mostrin.

Seguint aquest enfocament, el treball s'inicia amb la conceptualització i definició dels termes centrals i posteriorment exposa l'encaix que el BdT podria tenir dins del centre que s'ha escollit; tenint present que es tractaria d'un projecte viu i que la concreció de les accions es fa pensant en que el primer any es tractaria bàsicament del disseny i iniciació del BdT. En aquest sentit, doncs, no és una planificació que es pugui repetir de forma periòdica, ja que un cop consolidat el projecte sorgiran noves oportunitats d'aprenentatge i noves necessitats.

L'encaix curricular inicial es fa a través de la matèria d'emprenedoria de 3r d'ESO, en la qual els alumnes —amb la guia del professor i de la figura d'un facilitador que s'ha inclòs per tal de coordinar el projecte a nivell general— treballaran en el disseny i la implementació del BdT. A la vegada, s'involucrarà la matèria de Cultura i Valors Ètics en la definició dels valors que han d'amarar el Banc de Temps i la tutoria de 1r d'ESO, on s'implementarà el model de tutoria entre iguals del Banc de Temps Escolar.

El treball inclou la planificació general del desenvolupament del BdT a nivell de curs i concreta les activitats, objectius, competències i criteris d'avaluació a la matèria d'emprenedoria. També s'inclouen un seguit d'orientacions i exemples per tal de poder ampliar el projecte, però sense caure en l'excessiva concreció. Tal com diu Gimeno (1982, p. 70) *«Qué se olvida cuando se quiere establecer un diseño riguroso?»*.

2 Objectius d'aquest treball i estructura

Aquest treball és guiat per dos grans blocs d'objectius. Per una banda hi ha els propis objectius del treball, o sigui, què motiva a fer el treball sobre aquesta temàtica. Per altra banda hi ha els objectius que orienten el projecte a dissenyar (el fruit del treball). Aquests blocs són la resposta a dos grans preguntes: per què un projecte sobre un Banc de Temps en un centre educatiu? Què ha d'aconseguir el BdT en un centre educatiu (objectiu del projecte)?

En aquest apartat es respon a la primera de les preguntes. La segona es desenvolupa en l'apartat on s'explica el projecte.

S'ha escollit realitzar un treball sobre aquesta temàtica per:

- Conèixer l'**estat de l'art** respecte els **Bancs de Temps** en **centres educatius** de secundària. Aquest primer objectiu ve motivat per l'interès personal en aquest tipus d'iniciatives. Com a ciutadà estic involucrat en el moviment dels Bancs de Temps des de l'any 2013. Durant aquest temps he participat de diferents BdTs: BdT de Sants, BdT del Berguedà i BdT de Vic, formant part en els dos primers casos de l'equip gestor de les entitats. A la vegada, també sóc membre actiu de l'Associació per al Desenvolupament dels Bancs de Temps (ADBdT), associació que promou, assessora i crea recursos per als BdTs (principalment a Espanya i Llatinoamèrica).
- **Generar un projecte basat en el principis dels BdTs** que sigui **aplicable en un centre educatiu real**, on es treballin assumptes ètics i curriculars vinculats a la vida real. Ja des del primer moment s'ha posat la intenció en que el fruit del treball es pugui implementar en el *món real*, amb totes les adaptacions que siguin necessàries. S'ha volgut, així, que no es tracti només d'un treball justificatiu acadèmic per tal d'assolir la titulació, sinó que en un futur sigui d'utilitat. Aquest condicionant empeny a que el punt més important del treball siguin les bases teòriques i enfocament metodològics, més que no pas les concrecions de les activitats a realitzar. Tot i que aquestes activitats i materials també s'inclouen, s'ha de tenir present la jerarquia en la planificació, on el més central són els objectius i principis morals i en darrer terme les accions. Així, mentre aquestes últimes s'han d'adaptar a les necessitats i oportunitats que sorgeixen en un context real a través d'un procés dialògic, els objectius i principis rectors són menys movibles¹.

¹ Aquest és un tema central en la majoria de projectes socials. No és estrany que un projecte defineixi tota una bateria de bones intencions, que són oblidades quan es passa a la pràctica, quedant només com a justificacions. Molts cops els projectes es perden en les formes i obliden el seu perquè, això fa que ja no promoguin el que prometien promoure, tot que puguin arribar a crear un èxit simulat. Quan es planifica una actuació es

- Indagar en com pot ser l'encaix de la tecnologia dins d'aquesta iniciativa. El projecte que es proposa és molt transversal², tot i que les competències centrals que s'hi treballen són les de l'àmbit social i personal. L'especialitat del màster és Tecnologia, fet que obliga a posar la mirada sobre la relació de la tecnologia amb la iniciativa plantejada. A la vegada, com a futur docent de tecnologia, també existeix la motivació d'aprendre a encaixar el currículum de l'àrea científicotecnològica a projectes d'innovació social.

El document s'ha estructurat en 4 apartats centrals amb finalitats diferents.

La primera part són les bases teòriques que serveixen per establir la perspectiva des d'on es tracten els diferents conceptes centrals del treball i les seves implicacions cara a les propostes realitzades. Les finalitats d'aquest apartat són:

- Ser una petita introducció sobre diferents temàtiques que s'han hagut de tractar, ajudant a que es pugui interpretar millor l'informe, sobretot per a qui no estigui familiaritzat en aquestes àrees.
- Reflectir l'aproximació teòrica emprada en cada cas, ja que cadascun d'aquests temes pot ser tractat de formes molt diverses i no existeix un consens general sobre cap d'ells.
- Mostrar els raonaments lògics seguits a l'hora de definir l'estratègia general i les accions, per poder ser sotmesos a crítica i qüestionament, permetent l'aprenentatge acumulatiu.

Posteriorment es presenta un apartat sobre l'estat de l'art sobre els bancs de temps i la seva aplicació en l'àmbit educatiu. La finalitat principal d'aquesta part és poder proposar una iniciativa amb més probabilitats d'èxit partint de l'experiència actual.

La tercera part del treball és un anàlisi sobre el centre on es proposa la implementació del projecte, l'Institut Miquel Bosch i Jover d'Artés. Tot i aspirar a ser una proposta oberta aplicable a diferents centres, és important exposar el context sobre el

fa sobre tot un món de supòsits i idealitzacions (sobre els contextos, les persones, les circumstàncies sobrevingudes, les oportunitats i els recursos). L'experiència personal em porta a creure que el més important és no perdre mai el focus, tenir clar perquè es fa el que es fa; permetent reconstruir el projecte de forma dialògica amb la realitat i amb *els reals*. Així, les actuacions concretes planificades només s'han de prendre com una guia i matèria prima per tal d'anar co-construint el projecte final. Fugir del perill de perdre el fons no és fàcil, però en una iniciativa com la que aquí es proposa, que bàsicament suposa treballar valors abstractes, és fonamental. Aquests perills es redueixen quan l'objectiu és una formació tècnica, com podria ser l'entrenament en l'ús d'algunes eines.

2 De fet, qualsevol projecte és totalment transversal només es tracta d'on posem el focus (què som conscients que estem fent, què avaluem, que justifiquem). Potser més que dir que *un projecte és transversal*, ens hauríem d'acostumar a dir que un projecte *s'ha tractat de forma transversal*.

que s'ha basat el disseny, tant per poder concretar la planificació com per facilitar-ne l'adaptació a altres entorns.

La última d'aquestes parts és el propi [projecte de Banc de Temps a l'Institut d'Artés](#), on es concreta els punts principals com: l'organització del projecte, recursos, agents implicats, vinculació amb el currículum i avaluació.

Més enllà d'aquests apartats centrals, el treball es complementa amb un apartat final de conclusions, on s'avalua la innovació del projecte i el paper que hi té la tecnologia.

3 Bases conceptuals

Qualsevol projecte, qualsevol iniciativa i, de fet, qualsevol fenomen, pot ser estudiat des de multitud de perspectives, i dins d'aquestes perspectives també s'hi encabeixen diverses mirades. Així, com a pas previ al disseny (i a la lectura) del projecte es fa necessari conceptualitzar els termes centrals sobre els que es sustenta.

L'educació, com qualsevol procés dialògic, no és quelcom mecanicista (totalment previsible i programable). Tal i com diu Gimeno Sacristán (1982, p. 81 i 125) «*Podemos aspirar a orientaciones generales, pero el diseño de la acción exige acomodación constante con la realidad y en el propio transcurso de la acción [...] Los objetivos pueden desempeñar el papel de directrices que orientan la acción pedagógica y no ser concebidos como resultados elaboradamente definidos antes de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle*». La realitat sempre s'escapa del programa; constantment es tanquen vies i s'obren oportunitats noves que fan que les planificacions realitzades s'hagin de modificar o replantejar. Així, el més rellevant és tenir clar què es pretén aconseguir, tenir una guia orientativa i estar atent i present durant tot el procés. En aquest sentit, aquest apartat és el més rellevant de tot el projecte, en ser l'eix que permet pivotar l'actuació, adaptant-se a les noves circumstàncies socials i personals que sorgeixen.

3.1 La cooperació

Una de les finalitats importants del projecte és la promoció d'una comunitat educativa i un punt clau d'això és la cooperació. En aquest cas, hem de tractar la cooperació com a mitjà i com a fi. Per una banda es pretén que els alumnes —i els professors i altres agents— cooperin entre ells, per altra banda pretenem promoure habilitats cooperatives i cultures basades en la cooperació. Seguint a Suchodolski (1986) —que crida a no confondre educar *en* amb *mitjançant* la com s'exemplifica en que no és el mateix educar mitjançant l'art que educar en art—, en aquest cas es tracta d'educar en la cooperació mitjançant la cooperació.

Tot i així, la cooperació no és quelcom tant clar com pot semblar a primer cop d'ull, és d'aquells termes que s'han posat de moda i que de tant utilitzar-lo s'ha acabat buidant molts cops de sentit.

Si observem la cooperació des d'una perspectiva econòmica (basada en transaccions i interessos), podem definir-la com «*la posibilidad de que dos o más personas trabajen juntas para conseguir metas comunes, a pesar de que pierdan algo de lo que en principio hubieran ganado cada una por separado*» (Barraza, 2017, p. 68). Aquest enfocament —o similars— és el quin s'empra moltes vegades a l'hora de parlar de cooperació vinculat als intercanvis que es produeixen a través del projectes

en BdTs o en monedes comunitàries Està clar, però, que aquesta definició és pobre si parlem en termes d'educació, ja que deixa gran part fora, oblidant tota la part subjectiva i psicològica que implica la cooperació per als propis cooperants. Quan cooperem —quan sentim que ho estem fent— es desperten sentiments de pertinença, s'estableixen vincles afectius, apareixen il·lusions i pors noves i emergeixen altres factors que impliquen que cooperar és molt més que fer coses junts i un balanç de pèrdues i guanys. La cooperació implica un compromís per part dels participants en el bé de les parts. «*En una escuela basada en la cooperación, todos juntos —los maestros y las maestras, los niños y las niñas, y sus familiares—, además de repartirse el trabajo, forman una comunidad en la cual se apoyan dándose ánimos mutuamente, se ayudan unos a otros —es decir, cooperan— hasta el punto que no quedan satisfechos si no consiguen que todos [...] aprendan hasta el máximo de sus posibilidades*» (Pujolàs, 2010). Pujolàs també remarca la diferència entre cooperar i col·laborar, en que la primera inclou un plus de solidaritat i llaços afectius més profunds, implicant sentiments de pertinença a una comunitat.

Aspirem no només a que facin tasques conjuntament, sinó que es preocupin uns dels altres i s'animin mútuament —incloent alumnes, docents, famílies i resta d'agents participants en la comunitat educativa. Tot i així, el primer pas per tal de poder arribar a la cooperació és començar per la col·laboració.

L'element principal tant per la col·laboració com per la cooperació és la **confiança**, la qual disminueix els costos de transacció, o sigui, disminueix la dificultat que dos o més agents intercanviïn recursos de qualsevol tipus, facilitant interaccions que si no no serien possibles.

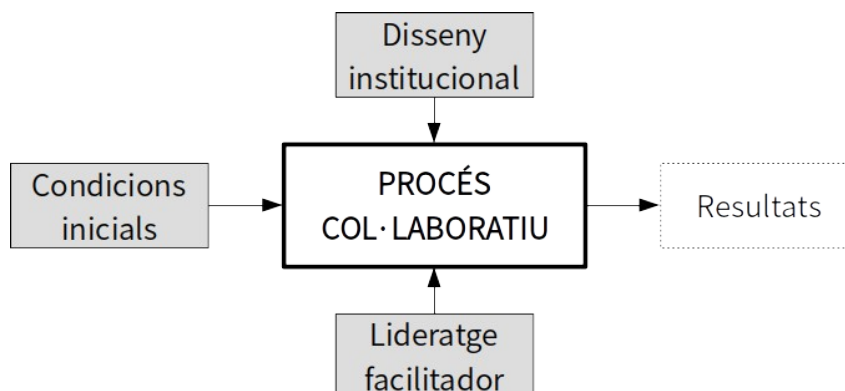
La confiança ha de ser tant en el propi procés de col·laboració com en les altres parts implicades. O sigui, per tal que algú participi en una col·laboració fa falta que consideri que el resultat de participar-hi serà positiu i que la resta d'implicats actuaran d'acord amb el que n'espera.

Podem caracteritzar la confiança en la relació entre persones segons quatre tipus o dimensions (Luna-Reyes, 2013):

- a) **Institucional**: Confiança basada en l'existència d'un marc institucional que regula la relació entre qui atorga la confiança i qui la rep (lleis, reglaments o agents certificadors que apliquen càstigs o entrega certificats de confiança). Redueix la percepció de risc de qui dóna confiança.
- b) **Calculada**: Basada en l'estimació dels riscos i beneficis del qui atorga la confiança sobre el qui rep la confiança.

- c) **Basada en el coneixement:** Vinculada al reconeixement de les habilitats, benevolència i integritat. Està associada a la historia o al procés de relació
- d) **Basada en la identificació:** Associada als llaços emocionals o a la existència de valors o objectius comuns.

Aquests quatre tipus de confiança es construeixen a partir de la pròpia pràctica en col·laborar conjuntament amb les altres parts, veient-se afectada positiva o negativament segons l'èxit o fracàs de les experiències prèvies. Per tal de facilitar la col·laboració a través de la confiança, aquesta es pot analitzar segons un procés que està influenciat per: les condicions inicials, el lideratge facilitador i el disseny institucional (Ansell & Gash, 2007) (veure Il·lustració 1).

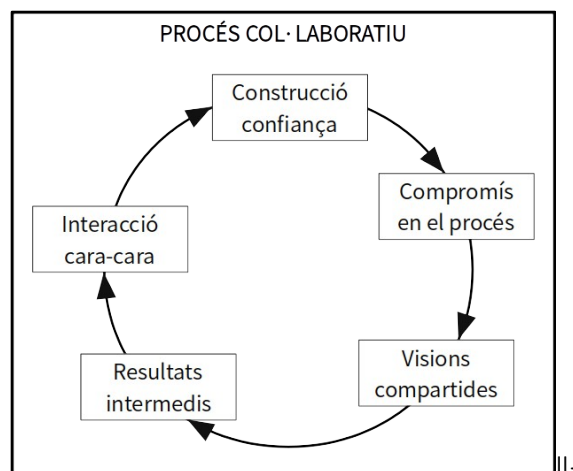


Il·lustració 1: Factors influents al procés col·laboratiu.

- a) **Condicions inicials:** les condicions prèvies poden facilitar o dificultar la col·laboració. Inclou:
 - a.1) **Desequilibri en els recursos o el poder** dels diferents agents: Grans desequilibris promouen que alguns agents manipulin el procés col·laboratiu en favor seu, a la vegada que promou la desconfiança i debilita el compromís. Es pot compensar amb estratègies que equilibrin les diferències de poder.
 - a.2) **Incentius a participar:** depèn en part de les expectatives sobre els resultats. L'incentiu a participar augmenta si els agents perceben una relació directe entre la seva participació i uns resultats tangibles, i decreixen en cas que creguin que la seva aportació es limita a assessorament o que es tracta d'un simple ritual.
 - a.3) **Història prèvia de rivalitat i col·laboració:** normalment una trajectòria de conflictes entre els agents tendeix a produir baixos nivells de confiança, baix compromís, estratègies de manipulació i poca sinceritat en la comunicació. Tot i així, quan els agents són molt interdependents, un alt nivell de conflicte realment crea un fort ímpetus per col·laborar. Per una altra

banda, si hi ha molta confiança i interdependència dins un subgrup, els seus membres tendeixen a fugir de col·laborar amb altres agents.

- b) **Lideratge facilitador:** tot i que és possible l'acció col·laborativa «desassistida», l'existència d'un lideratge facilitador és important per enllaçar els agents i mantenir-los involucrats en un esperit col·laboratiu. Això suposa l'ús de tècniques intervencionistes de mediació. El rol del facilitador és assegurar la integritat del procés de construcció del consens, no dirigir, sinó acompanyar el procés. El seu paper és més important encara quan els agents són incapaços de trobar possibles guanys *win-win* (guanys mutus). També és important a l'hora de mantenir unes normes clares, construir confiança, facilitar el diàleg, donar poder i representativitat als agents més «dèbils» i estimular la creativitat.
- c) **Disseny institucional:** Protocols i normes bàsiques per a la col·laboració, que són crítiques per la legitimitat del procés. Inclou qui pot participar del procés col·laboratiu, premis i «càstigs», terminis, definició de rols, entre altres.
- d) **Procés col·laboratiu:** no és un procés lineal, sinó cíclic, en que l'èxit o fracàs depèn precisament de la realimentació del propi procés. Aquest procés es pot desglossar en 5 fases (veure Il·lustració 2)



Il·lustració 2: Fases procés col·laboratiu i generació de confiança. Adaptació de (Ansell & Gash, 2007)

- d.1) **Interacció cara a cara:** És necessari el diàleg directe per tal que els implicats identifiquin les oportunitats de guany mutu, trenquin estereotips i superin barreres de comunicació. De fet, és el centre del procés de construcció de confiança, respecte mutu, visions compartides i compromís en el procés.
- d.2) **Construcció de la confiança:** D'especial rellevància si hi ha una història de antagonismes entre les parts implicades.

- d.3) **Compromís en el procés:** És el factor més important a l'hora de facilitar el procés o impedir-lo.
- d.4) **Visions compartides:** Les parts implicades han de desenvolupar una idea compartida sobre el què poden aconseguir conjuntament, o sigui, una missió compartida, objectius comuns, una ideologia compartida i un alineament en els valors centrals. Això implica també assolir acords i consens en la definició dels problemes.
- d.5) **Resultats intermedis:** Petits èxits i resultats tangibles fàcilment observables faciliten que la implicació en la col·laboració perduri i s'intensifiqui, animant als participants i realimentant la confiança en el procés. Això encara és més important si es prové d'una història de conflictes o reticències i si les iniciatives són de més llarg terme.

3.2 Innovació

La innovació tècnica i la social es distingeixen en que la segona es troba en l'estructura immaterial intangible. Podem definir la innovació social com una *«nova combinació i/o configuració de les pràctiques socials en certes àrees d'acció o contextos socials, motivades per certs actors o constel·lacions d'actors d'una forma intencional i dirigida amb l'objectiu de satisfer o respondre millor a necessitats i problemes del que és possible amb les pràctiques establertes»* (Howaldt & Schwarz, 2010), Aquest enfocament d'innovació porta l'avantatge implícit de ser prou ampli com per poder incloure els processos d'aprenentatge de tots els implicats —individual i col·lectivament parlant—, així com també introdueix la motivació dels diferents agents i obre la porta a un canvi institucional profund on es pugui qüestionar qualsevol pràctica establerta.

S'escull l'enfocament d'innovació social, per tal d'alliberar la *innovació* del terme *educativa*. No perquè la *innovació educativa* no pugui suposar un canvi revolucionari dins de l'estructura educativa, sinó perquè és molt més fàcil restringir-ne l'abast en permetre el malentès de confondre educació amb escolarització. En utilitzar el terme *social* aquest perill pot evitar-se i, a la pràctica, possibilita comprensions similars als marcs d'innovació educativa³.

Els elements comuns dels projectes d'innovació social són (Caulier-Grice et al., 2012, p. 18):

- a) Intersectorial: afecten i poden ocórrer en tots els sectors, poden passar d'un a un altre.

³ De fet, tant innovació social com innovació educativa són conceptes molt debatuts i sense un consens total, però sí alguns consensos parcials.

- b) Obertura i col·laboració: inclouen i involucren un ampli ventall d'agents.
- c) De base i des de la base: models de comandament i control distribuïts, poc centralitzats, on la innovació i la iniciativa estan dispersos perifèricament i connectats per xarxes.
- d) Consum proactiu i co-producció: la línia que separa el consumidor i el productor dels processos es difumina.
- e) Mutualisme: noció que el benestar individual i col·lectiu s'obté només per la mútua dependència.
- f) Crea nous rols i relacions: la innovació social és creada amb i per els usuaris, no és un producte que els usuaris en siguin receptors passius, transformant a la vegada els rols d'aquests usuaris i promovent el seu desenvolupament i capacitació.
- g) Millor us dels bens i recursos: reconeix i coordina recursos que serien desaprofitats o menystinguts (latents, intangibles o materials)
- h) Desenvolupa competències i capacitats: de manera que els participants poden assolir els seus objectius de forma més autònoma i aspirar a projectes més ambiciosos.

3.3 Organitzacions, institucions i cultura – currículum ocult

Hem de tenir present que si volem treballar a nivell de valors de forma eficaç no és suficient enumerar-los, sinó que s'han d'integrar, assumir i portar-los a la pràctica. *«No es fructífer parlar d'unes coses quan en realitat les nostres actuacions donen com a resultat unes altres. Cal actuar en concordança amb el que volem aconseguir. De vegades podem observar la falta de concordança entre els objectius que ens marquem i els que portem a la pràctica diària i quotidiana. Si hi ha aquesta incongruència cal adonar-se'n i posar-hi remei.»* (Romero Duran, 2000, p. 11)

A la vegada, però, les persones no som processos adiabàtics que funcionem independentment del context. Les institucions on ens movem ens empenyen a actuar i a interpretar la realitat des certes maneres, així com ens preconditionen més enllà del que som conscients. Així, es fa necessari observar la institució per detectar com pot influir en el projecte, però també per com el projecte ha d'empènyer a una transformació en aquesta institució.

Per a tal propòsit es fa necessari desenvolupar els conceptes de organització, institució i cultura.

Una [organització](#) és un grup de processos, recursos, esforços i persones que s'uneixen per a algun interès comú. La [institució](#), en canvi, fa referència a «*l'entramat de regles compartides entre actors socials que estructuraven activitats i interaccions recíproques. Així, la institució es pot concebre com un sistema de regles. No només es considera com les regles del joc en la societat sinó com un sistema d'idees i regles que normen el comportament dels individus tant en els àmbits organitzacionals com societaris*» (Alpuche de la cruz & Bernal López, 2015, p. 15) O sigui, fa referència a la part normativa-cultural i es pot diferenciar per una *part formal* —com les lleis, codis o reglament— i una *part informal* —com les creences i els costums.

Per tant, la institució és la part abstracte, un sistema de normes i preceptes, mentre l'organització és una concreció «material», quelcom tangible i visible. Els dos conceptes es refereixen a coses diferents però s'influencien mútuament, no hi ha institucions sense organitzacions ni organitzacions sense institucions. Així, les organitzacions estan travessades per institucions, sistemes de normes i creences que empenyen a que les persones actuïn d'una determinada manera segons el rol que hi ocupen en un moment determinat; a la vegada que les organitzacions estableixen normes i modifiquen normes, costums i creences de forma explícita o implícita.

La [cultura](#) inclou totes les pràctiques de significat i està implicada en totes les formes d'activitat social, ja que aquesta integra als individus en una societat a través dels símbols i significats que intercanvien en cada acció i interacció amb els altres (Bretones, 2001; Williams, 1994). La cultura inclou des de factors profunds difícilment apreciables fins a fenòmens evidents, engloba des del llenguatge, els valors, les normes i les presumpcions bàsiques fins als rituals (Portes, 2006, p. 19).

S'ha de distingir, però, clarament la cultura de l'estructura social, s'han de tractar com a coses diferents interrelacionades (Geertz, 1995, p. 132). Entre elles, estructura social i cultura, es presenten des-coherències i desacoblaments, excepte en societats estables durant molt temps.

A la vegada, la cultura no és quelcom homogeni, cada persona té un llenguatge propi, una forma de pensar i sentir pròpia, realment les paraules no signifiquen el mateix per a cadascú. La cultura és aquella part compartida, que unifica criteris en diferents grups més o menys grans. Això no significa que aquests grups siguin totalment coherents internament, sinó que hi ha trets comuns, formes d'entendre la realitat similars (Gramsci, 1972). Una cultura homogènia només es podria donar en el cas que tots els individus s'enfrontessin als mateixos problemes, que tothom es comunicés amb tothom i que cadascú assumís el mateix conjunt d'opinions comunes per representar el comportament correcte i aprovat per consens (Lourenço et al., 2014, p. 125).

La cultura està en constant transformació, condiona i afecta a totes les accions que es porten a terme mentre que les accions transformen la pròpia cultura. Així, en el cas de processos de desenvolupament social, s'ha de tractar com a cosa donada i com a resultat, s'ha de tenir en consideració la cultura existent a l'hora de definir les accions i, a la vegada, s'ha de considerar quin tipus de cultura es vol promoure.

Per a aquesta iniciativa tractarem cultura des del punt de vista de la cultura organitzacional. Podem entendre [cultura organitzacional](#) com les presumpcions bàsiques i creences que comparteixen els membres, els valors donats per suposat, assumpcions subjacents, les expectatives, la memòria col·lectiva i les definicions presents en una organització les quals operen inconscientment i defineixen la interpretació bàsica i la visió que l'organització té de sí mateixa i del seu entorn (K. S. Cameron & Quinn, 2011; Schein, 1988), té molta relació amb el que col·loquialment diríem: «com es fan les coses aquí».

Entesa d'aquesta manera, la cultura d'una organització es pot disgregar en tres nivells diferents, segons sigui més o menys perceptibles sensorialment:

- a) **Artefactes:** És la part més superficial i visible. Inclou la tecnologia, els rituals i tots aquells esquemes de conducta que es poden observar directament. Venen donats per l'entorn físic i social. La informació d'aquest nivell s'obté per observació.
- b) **Valors:** No són visibles però els membres de l'organització en tenen consciència. Té a veure amb "el que ha de ser". Es creen i es consoliden per confrontació, ja sigui amb l'entorn físic (amb la realitat objectiva) quan és possible, o per consens social.
- c) **Presumpcions bàsiques:** És la part més profunda. Aquestes es donen per suposat, són invisibles, preconscients, no es poden identificar cognitivament en les relacions diàries. És el centre, o l'essència, de la cultura. Dins d'aquest nivell també hi trobem el propi significat de les paraules, el significat de rendiment, resultat, fer la feina ben feta o disciplina no signifiquen el mateix per a cada interlocutor.

L'efectivitat dels processos i satisfacció de tots els implicats ve en gran part determinat segons si les estratègies que porta a terme l'organització són congruents amb la seva cultura. La cultura també és responsable de conflictes intergrupals en i entre organitzacions, de reunions infructuoses i desavinences degudes a la incomprensió entre persones pertanyents a subgrups diferents i de problemes a l'hora d'integrar nous membres. Així, es fa necessari tenir-la en consideració d'alguna «forma», tant per poder definir les accions que puguin portar-se a terme, com per establir quines característiques culturals es volen promoure cara el futur.

A l'hora de promoure canvis a nivell institucional i organitzacional en vers al desenvolupament, existeixen dos estratègies principals (Portes, 2006):

- **Empelt institucional:** és actuar directament «imposant» regles, criteris i sistemes que poden haver sigut eficaços en altres contextos o llocs, i empènyer a que es segueixin. Per exemple molts projectes que s'han realitzat en països en desenvolupament copiant fórmules i institucions que funcionen a occident, però que en la societat on s'han acabat implantant han fracassat per no ser coherent amb la cultura que hi havia.
- **Desenvolupament deliberatiu:** definició de les normes, criteris i sistemes a través de la discussió pública i el lliure intercanvi d'idees sobre els objectius del desenvolupament, les regles i els mitjans tècnics. Això acostuma a generar plans institucionals desordenats i complicats, però coherents amb la cultura existent. El problema principal que presenta aquesta estratègia és que pot no portar a enlloc, principalment si s'executen sense considerar les estructures de poder i estatus que existeixen o conflictes que puguin encallar els processos, empenyen a la desmotivació en la participació.

Les possibilitats més altes d'èxit de les iniciatives de desenvolupament passen per una combinació de les dues estratègies. Això suposa moure's en una línia prima i difusa entre control extern i donar llibertat als processos.

3.4 Educació

3.4.1 Com a finalitat

El disseny d'un projecte educatiu es fonamenta en la resposta què entenem per educació i quina és la seva finalitat. Aquestes dos preguntes, però, a la pràctica només són una, ja que l'educació es defineix per la seva finalitat. No és quelcom neutre que es pugui tractar com si parlem d'un objecte o un color, l'educació implica aquell procés de conformar les persones a una idea específica, de modelar l'esperit humà –individual i col·lectiu– al voltant de uns principis sobre allò que és bo i allò que no, allò desitjable i allò execrable.

És molt discutible –i discutit– quins són els objectius que hauria de perseguir l'escola. Si partim del fet que en aquest país l'escola és una institució de l'Estat i que aquest, en teoria, hauria de vetllar pel bé comú i pel concret de cada individu; podem considerar que hi ha dos grans objectius pedagògics: formar a persones i conformar societats.

Aquestes dos dimensions que en molts aspectes poden entrar en conflicte entre elles, se'ls ha d'afegir una altra dicotomia que històricament ha perseguit a l'educa-

ció; l'enfrontament entre si el focus ha de ser el desenvolupament lliure i espontani de la persona o si la persona s'ha d'educar per tal d'adaptar-se a un mon preestablert; disputa entre la pedagogia de l'essència i la de l'existència (Suchodolski, 1986).

Aquesta divergència de perspectives també es veu reflectida en la legislació⁴. Es pot definir educació tal com ho fa la LOE: *«Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.»*. Aquesta visió que mostra la LOE fa aflorar una visió de transformació social.

Per altra banda, si observem la LOMCE, aquesta fa un gir cap a una concepció de l'educació més centrada en l'individu, utilitzant en el seu preàmbul, de forma reiterada, l'expressió talent, expectatives personals, facilitar l'ocupabilitat i emprenedoria. Tots aquests termes dins d'aquesta llei reflecteixen una concepció de l'educació més vinculada a generar persones que encaixin dins del sistema de producció i consum.

Per tal de trobar un punt de comunió en aquest mar de finalitats contraposades, podríem definir dos grans grups d'objectius pedagògics en els següents termes:

- **Funcionals:** educar a l'individu per tal de ser un ciutadà responsable⁵ i dotar-lo de coneixement i habilitats que li permetin aportar valor⁶ a la societat. Podríem interpretar-ho com apoderar a la societat.
- **Redistributius:** dotar de l'individu de les eines necessàries per viure en llibertat. Podríem interpretar-ho com apoderar a la persona.

D'aquesta manera, s'inclouen dos rols de l'alumne respecte l'acció pedagògica dins l'escola, com a mitjà i com a fi en si mateix. Aquest equilibri, en línia amb l'ètica kantiana, és bàsica per tal de ser coherent amb els valors exposats en el primer apar-

4 No s'ha d'oblidar que el marc normatiu en aquest cas té més pes que en altres tipus de projectes. Si bé en alguns projectes la llei és una condició més, en aquest cas es porta a terme dins d'una institució pública i a través d'empleats públics. Per tant, l'enfocament ha de ser alineat amb el marc legislatiu actual.

5 Responsabilitat no es refereix a ser una persona servil que compleixi amb els compromisos socials preestablerts sinó algú capaç de ser crític fins i tot amb ell mateix, que es preocupi dels assumptes socials i vetlli pel bé comú. En aquests termes responsabilitat és gairebé sinònim de llibertat.

6 No entendre valor en termes mercantils, sinó en el sentit que l'individu pugui aportar coses positives a la societat (tant materials com immaterials).

tat. Es poden sintetitzar aquestes dues perspectives, concretament en el cas de l'educació obligatòria, considerant que la seva finalitat és que els alumnes *«adquireixin les eines necessàries per entendre el món i esdevinguin persones capaces d'intervenir activa i críticament en la societat plural»* (Pilar Dotras, 2019, p. 7. O sigui, *«l'educació no serveix només per a preparar a l'individu en habilitats tècniques, ha de ser un lloc de reconeixement de la naturalesa del món, amb les seves diversitats i riqueses, d'apreciació de la importància de la llibertat i el raonament»* (London & Formichella, 2006, p. 24)

Aquest enfocament conjura fàcilment en l'educació secundària obligatòria ja que és una edat que es comencen a despertar les inquietuds dels alumnes en aquests tipus d'assumptes. *«En els adolescents, quan comença a madurar la motivació, una de les coses que més els motiva és discutir sobre els problemes ètics de la societat on vivim»* (Bueno, 2017, p. 33). La maduració de les zones del cervell vinculades a la moral i a les relacions humanes és una gran oportunitat per moure canvis socials i motivar als alumnes simultàniament, tal com diu Francisco Mora *«La adolescencia es la edad del altruismo si lo sabes encauzar, del heroísmo: todos los héroes han sido adolescentes. Captar eso y encauzarlo es alimentar esos cerebros»* (2013).

Dins d'aquest sistema social tenen un pes central –en la societat capitalista actual– els diners, el treball i el consum. Així *«la pedagogía debería, desde un enfoque crítico, cumplir una función de resistencia a estas dinámicas procedentes del mundo de la economía de mercado que están dictando sus leyes a lo educativo sin ser apenas cuestionadas»* (Santos Gómez, 2014, p. 97). Educar en la llibertat suposa, doncs, ajudar a ser conscients de les amenaces i promoure el qüestionament crític dels perills de viure endeutat, les conseqüències del consum, les desigualtats que sorgeixen de les relacions de treball o l'explotació sobre la que es sustenta el sistema productiu. Però a la vegada també suposa construir alternatives, aprendre a implicar-se en projectes de transformació, treballar conjuntament i cooperar en el bé comú.

3.4.2 Com a pràctica

Si més enllà de pensar en alumnes que s'eduquen, pensem en comunitats d'aprenentatge i espais educatius, fa falta incloure als docents, a les famílies i a altres persones implicades dins del procés educatiu. De fet, els objectius en aquest projecte són en gran part a nivell institucional (promoure vincles de reciprocitat i una cultura de la cooperació).

Per aquest tipus d'enfocament és de gran utilitat el marc de l'educació problematitzadora de Paulo Freire, que ofereix una visió més àmplia de pràctica educativa. Freire afirma que *«ningú educa a ningú, ningú s'educa a sí mateix, són les persones*

que s'eduquen mútuament amb la intermediació del món» (2008) . Això implica que l'educació no és unidireccional, sinó que en la interacció les persones ens transformem mútuament. A la vegada, l'educació problematitzadora suposa una educació basada en la realitat del moment i del lloc.

S'ha de tenir present que l'enfocament de Freire pot suposar l'aparició de moltes reticències per part del professorat ja que en l'educació problematitzadora el centre és el binomi educador-educant, i es produeix a través del diàleg. Això suposa que l'educador (professor) perd la falsa seguretat de seguir el seu programa preestablert, de creure que és ell que ha d'ensenyar a l'altre i de sentir-se el centre del procés. En aquest enfocament el dos –educant i educador– han d'estar disposats a transformar-se. Tot això no només és una qüestió d'incomoditat, sinó que s'ha de tenir present, que depenent del lloc on s'exerceix l'educació, l'educador està «obligat» a seguir uns programes i assolir uns objectius, que obliguen a limitar el procés més del que molts cops voldria. A la vegada, l'educació problematitzadora també fa aflorar altres conflictes que la pràctica educativa institucionalitzada acostuma a deixar a fora.

Amb tot això, s'ha de ser conscient que a l'hora de portar a terme iniciatives que vagin més enllà de l'aula, és molt probable que es trobin més reticències i conflictes que no pas facilitats. Tot i així, aquesta és la part més enriquidora de l'educació problematitzadora, totes les dificultats i conflictes són matèria prima i oportunitats per a l'aprenentatge.

Cal destacar que en aquesta visió de l'educació són tots els agents implicats que s'eduquen i, a la vegada, la seva transformació és també finalitat del propi procés. Segons l'OCDE, l'eficàcia dels processos educatius es basen en 7 principis (Centre for Educational Research and Innovation, 2012, p. 6-7), que a continuació s'adapten per tal de que inclogui a tots els participants:

1. La **persona** com a **actor central**, actiu i conscient del propi procés
2. L'**aprenentatge** és de **naturalesa social**, per tan cal incloure i promoure la cooperació.
3. Considerar les **emocions**, ja que són **part fonamental** de l'aprenentatge
4. Incloure i aprofitar la **diversitat**, tots tenim les nostres singularitats. Aquí rau, però, una de les majors dificultats: distanciar-se del model «talla única per a tothom»
5. L'èxit sorgeix de l'**esforç de tots els participants**, vivint-se les tasques com un repte però evitant la sobrecàrrega.

6. Avaluació (i **autoavaluació**) **continua**, amb expectatives clares a través de sistemes comprensibles i coherents.
7. Promoure la «**connectivitat**» entre àrees de **coneixement** i entre espais de la vida.

3.4.3 Com a institució

L'educació no és espai fora i apart dels altres, sinó una part més dels processos humans, els quals es produeixen sincrònicament. En altres paraules, no s'extirpa l'educació per poder dir que en un moment t'estàs educant, en un altre moment estàs treballant o en un altre moment t'estàs esbargint. Tothom s'educa constantment, encara que hi ha moments que hi posem la intensió i en altres succeeix sense perseguir-ho expressament. Així, l'escola —l'institut, la universitat o qualsevol altre centre educatiu— no és més que el lloc on els esforços s'optimitzen enfocant-los en el procés educatiu.

En tot aquest procés té un pes molt important el context on es produeixen les pràctiques humanes i, especialment, la part cultural d'aquest context. Així és important **construir una cultura concreta**⁷ per tal que els alumnes —i professors— **creixin èticament** (Bueno, 2017, p. 93-94). No és suficient incloure-ho dins del currículum formal com uns temes a tractar o competències a adquirir, sinó amarar les pràctiques diàries dels centre amb els trets culturals que es pretenen promoure.

Si ens eduquem mútuament a través de l'exemple, les emocions que despertem i allò que diem, significa que cuidant aquests processos podem modelar-nos mútuament com a persones amb uns valors concrets; o més enllà encara, que en ser inevitable l'educació, si no cuidem aquests processos i no som conscients de què estem fomentant, creient que estem ajudant a construir una societat millor podem estar impulsant valors com la falsedat, la injustícia i l'exclusió.

En aquest sentit, doncs, es reforça la necessitat de **construir espais educatius o entorns d'aprenentatge, més que educar**. No vol dir que s'hagi d'oblidar el procés educatiu, sinó que posar l'energia en l'espai permet generar una estructura que faciliti que passin les coses, més que executar les coses. Així, un projecte educatiu s'ha de contemplar com un espai d'oportunitats d'aprenentatge (eines, recursos, materials, persones, ambients/climes i processos). Posar la mirada només en els procediments⁸ empobreix el projecte.

7 Veure l'apartat 3.3-Organitzacions, institucions i cultura – currículum ocult.

8 En aquest punt és rellevant fer notar la diferència entre procés i procediment. Mentre que el procediment és quelcom pautat i preestablert, el procés és l'esdevenir de la realitat. Es pot exemplificar dient que la vida és un procés, no un procediment. Els procediments faciliten les preses de decisions, però a costa de limitar possibilitats.

La innovació en entorns d'aprenentatge es pot desglossar en 3 dimensions organitzatives (OECD, 2018, p. 48):

1. Innovar en el nucli pedagògic de l'entorn d'aprenentatge
 - a) Elements centrals: inclou els alumnes, professors, continguts i recursos
 - b) Dinàmiques que connecten els elements: programació dels temps, agrupaments d'alumnes, agrupaments de professors i les opcions pedagògiques.
2. Esdevenir organitzacions formatives a través del *lideratge per a l'aprenentatge*.
3. Obrir-se a les famílies i comunitats, altres escoles i a tot l'entorn, a través d'aliances.

Les innovacions dins d'aquestes dimensions, però, suposen canvis importants en molts àmbits, entre ells suposa major flexibilitat i mirar enfora. No s'ha d'oblidar que un institut, i encara més si es públic, tendeix a presentar una cultura organitzacional de tipus jeràrquic⁹. Aquests tipus de cultures s'inclinen més aviat vers el control —basant-se en valors d'eficiència, uniformitat i seguiment de protocols—, tendeixen a presentar lideratges coordinadors i organitzadors i es basen en el supòsit que l'eficiència s'aconsegueix a través del control i processos competents. Cara el projecte que es pretén implementar, les principals implicacions són la exigència a justificar totes les actuacions mitjançant documents i proves (evidències) i la dificultat per adaptar-se a canvis ràpids, mentre que és més fàcil que es puguin acceptar atributs de la cultura col·laborativa, ja que aquesta es troba més pròxima a la jeràrquica que no pas la innovadora. És fàcil doncs, que les iniciatives que puguin sorgir topin amb barreres invisibles i frustrin les expectatives dels alumnes quan es tracti de fer coses que surten del «com es fan les coses aquí».

3.5 Implicacions

De marc teòric exposat s'extreuen les següents implicacions respecte el disseny del projecte:

- Algú ha desenvolupar el **rol de facilitador**, que permeti que els alumnes i altres participants puguin anar enfortint el procés col·laboratiu necessari per tal que funcioni el projecte. Suposa que ha d'assegurar que tothom estigui representat, fer d'intermediari en els conflictes, equilibrar poders de negocia-

⁹ Aquí s'ha d'entendre cultura jeràrquica segons el marc teòric del *Competing Values Framework (CVF)* (K. Cameron, 2009; K. S. Cameron & Quinn, 2011)

ció i facilitar que les parts implicades puguin desenvolupar les seves iniciatives de forma conjunta.

- Donar importància als èxits assolits com a grup per tal de generar confiança tant en el col·lectiu com en el projecte. A la vegada, promoure inicialment aquelles iniciatives que puguin tenir petits èxits fàcilment observables, deixant per a més endavant iniciatives més ambicioses i de llarga implementació. És important que els alumnes, professors i altres implicats siguin conscients que l'èxit del projecte és l'èxit de tots.
- Debatre i treballar la visió compartida, de forma el màxim de democràtica possible, per tal que tothom s'hi senti identificat i involucrat. Fomentar la presa de decisions democràtica, no significa fer assemblees, sinó basar-les en el diàleg, l'escola activa i l'obertura de mirades.
- Definir unes normes, uns rols i unes responsabilitats clares.
- Concretar principalment els objectius finals del projecte, deixant flexibilitat en la concreció de les activitats.
- Incloure la reflexió ètica sobre les relacions humanes (socials, econòmiques i polítiques) en el treball diari amb els alumnes.
- Trobar espais i estratègies per tal que hi hagi moments en que es pugui interactuar com a iguals entre els diferents agents implicats (principalment professors i alumnes).
- Promoure la participació d'agents de diversos orígens, sectors i visions en els projectes que persegueixin la innovació. Això suposa promoure la participació dels alumnes, però també d'altres persones que freqüenten el centre o de l'entorn comunitari. A mode d'exemple, agents a considerar poden ser familiars, però també personal auxiliar del centre (el conserge).
- No perdre de vista que els processos no serveixen només per generar uns resultats concrets, sinó principalment per generar capacitats i són font d'aprenentatge. El docent i el facilitador han de posar l'energia principalment en el procés d'aprenentatge i no en els resultats visibles de les actuacions. Posar la mirada del disseny en l'espai educatiu, no en les actuacions concretes, i l'avaluació en el procés, no en el procediment.
- Mantenir una ment oberta davant les possibilitats que sorgeixin. No limitar un mateix les possibilitats a priori.

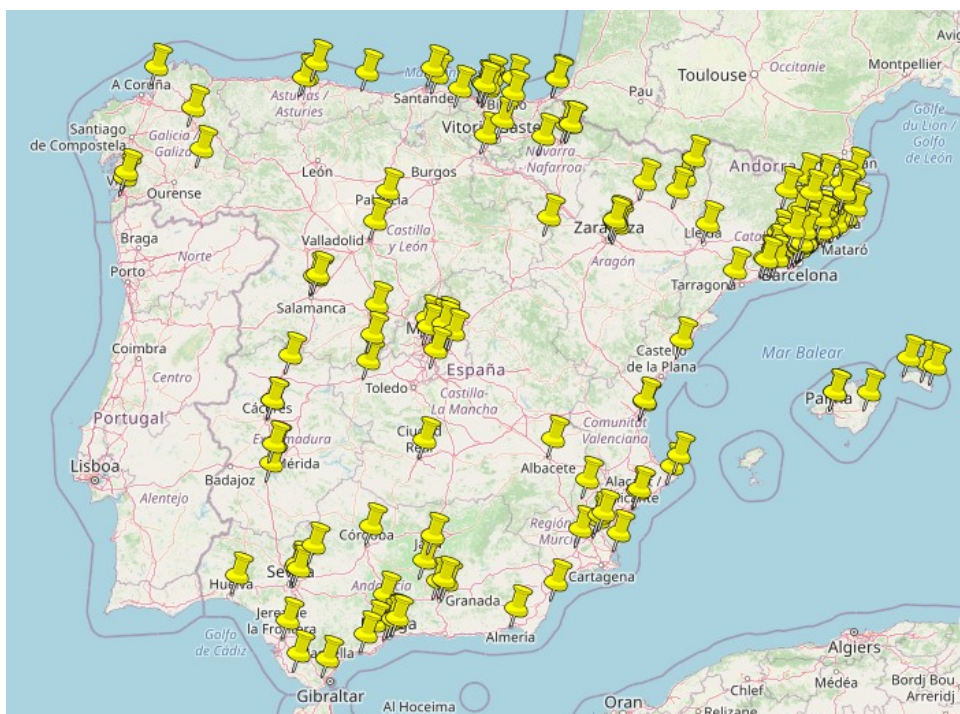
- Promoure i facilitar que les iniciatives puguin tenir un **impacte global i permanent** en el centre.
- Trencar la idea de l'alumne com a producte i/o client d'un servei que ofereix el professor, sinó que la **comunitat educativa genera aprenentatge a través de la cooperació**.
- Incloure en el projecte la matèria d'emprenedoria, per tal d'atorgar una visió crítica sobre el tema.
- Incloure les **emocions en la reflexió dels processos** (tant alumnes com professorat). També promoure espais on es pugui parlar de les inseguretats que sentim com a docents.
- Cercar formes de **personalitzar les tasques i els aprenentatges**. En tractar-se d'un projecte que els alumnes hauran de dissenyar i implementar, cadascú pot ocupar un rol diferent i ser inclòs a través de les seves singularitats.
- Pot ser interessant definir objectius d'aprenentatge sobre els alumnes i també sobre l'equip docent.
- Anar en compte a l'hora d'animar a les iniciatives de l'alumnat, ja que fàcilment les seves propostes es topin amb diversitat d'impediments i pors, moltes vegades sense més fonament que la pròpia tradició de com s'han fet les coses fins ara. Tot i que afrontar aquestes barreres, intentar superar-les i gestionar la frustració del fracàs són fonts molt interessants per l'aprenentatge.

4 Estat de l'art

4.1 Els Bancs de Temps (BoT)

Hi ha moltes formes existents de Bancs de Temps i, de fet, qualsevol persona o grup pot crear una iniciativa i anomenar-la Banc de Temps (a partir d'ara BoT). Una definició ampla seria: *"Un banc de temps és simplement una eina, un marc per organitzar i recompensar la participació, i com a tal, es pot aplicar a gairebé qualsevol organització o entorn"* (Seyfang, 2004, p. 60-61)

Els inicis dels BoT es situen als anys vuitanta, als Estats Units, quan l'advocat Edgar Cahn va crear els *time dollar* com a mitjà per assegurar que la cura i el suport en la comunitat no es veïés erosionat per l'economia monetària (Seyfang, 2002). El funcionament d'aquestes iniciatives als Estats Units estan focalitzades al treball voluntari i estan gestionades per alguna organització, que pot ser una església o un associació qualsevol. Els voluntaris obtenen crèdits del BoT per les seves hores treballades, crèdits que poden utilitzar per sol·licitar serveis més endavant. D'aquesta manera és un sistema econòmic de suport que permet a moltes persones veure's com productors i com a contribuents, en comptes de rebre caritat o beneficència. Per tant tenen un enfocament molt encarat a la satisfacció de les necessitats bàsiques i al voluntariat.



Il·lustració 3: Mapa Bancs de Temps a Espanya (ADBoT, 2020)

A Espanya es va crear el primer BoT l'any 1998, a Barcelona, concretament al districte d'Horta Guinardó (Honzawa Puig, 2009). A la ciutat comtal, en els seus orígens

aquestes iniciatives van molt lligades a la fundació *Salut i Família* i a les polítiques d'igualtat de gènere i per a la conciliació de la vida familiar i laboral. No tenien un caràcter reivindicatiu, sinó que els seus objectius estaven més enfocats a la promoció del benestar.

Durant els últims anys, i especialment des del inici de la crisi al 2008, hi ha hagut una gran proliferació d'iniciatives de bancs de temps a tot l'estat. Això ha anat acompanyat de noves maneres d'entendre'ls i a una gran diversitat de grups promotors. Per una altra banda també s'han creat BdTs que persegueixen objectius de cohesió dins d'escoles, empreses o institucions similars (a la Il·lustració 3 es pot veure els BdTs actuals a l'estat espanyol).

Hi ha casos en que han sigut creats des d'organismes públics territorials, podem trobar-ne altres iniciats des d'associacions sense ànim de lucre, des d'empreses o des d'altres organitzacions privades. Han sorgit bancs de temps que són associacions per elles mateixes, altres que són projectes d'alguna altra associació i, fins i tot, bancs de temps que no tenen cap estructura formal definida. La forma de fer els intercanvis també s'ha diversificat, hi ha casos en que la unitat de mesura és la hora, altres el servei, n'hi ha que permeten també el intercanvi d'objectes i altres que no.

Tot i així, per aquest cas no requereix tant una definició precisa sinó els atributs principals en tres dimensions: objectius, valors i funcionament.

Els BdT persegueixen varis dels següents [objectius](#) (Cahn, 2004; Seyfang, 2004):

- [Involucrar membres](#) de la població que estan [socialment exclosos](#) i que normalment no s'involucrarien en les iniciatives de voluntariat comunitari.
- Habilitar-los per [satisfer les seves necessitats a través de l'intercanvi](#) de temps, guanyant i gastant crèdits de temps, [enfortint les habilitats](#) personals, [l'autoestima](#) i la [confiança](#) dels participants.
- [Construir capital social](#) i enfortir l'amistat, reciprocitat i confiança través de la participació.
- [Promoure la implicació comunitària](#), a través de valorar i recompensar el (normalment no pagat) treball social que és essencial per a una comunitat saludable i sostenible.

Més enllà el que defineix Cahn, s'han anat establint els BdTs com una eina en diversitat d'objectius socials, des de promoure la interculturalitat, a través de reduir el nivell de xenofòbia, construir diàleg intercultural i fer créixer el procés d'integració social dels immigrants (Valek & Tarasova, 2014) conciliar la vida familiar i laboral o fins i tot iniciatives de BdT vinculades a organitzacions públiques que persegueixen la

co-producció —entesa com implicar activament als ciutadans en la producció de bens i serveis públics— en àmbits com de justícia, vellesa, educació, salut, immigració i serveis socials, i que han demostrat donar resultats positius, augmentant l'eficiència i l'eficàcia dels programes (Boyle, 2003, p. 15-19).

El [funcionament](#) es sustenta en dos punts principals: l'[intercanvi de serveis](#) i el [comput del temps](#) dedicat i emprat per cadascú, tot i que pot haver-hi matisos en com es realitzen aquests intercanvis, què es pot intercanviar i com fer-ho.

A la vegada hi ha diferents aproximacions als BdT, que es poden trobar combinades entre elles, i que persegueixen diferents objectius (Valek & Tarasova, 2014).

- [Persona a persona](#): Intercanvis entre individus. Pretenen enfortir la comunitat i reconstruir el teixit social.
- [Persona a agència](#): Intercanvis entre individus i institucions. Persegueixen captar gent per contribuir a la missió de les institucions.
- [Agència a agència](#): Intercanvis entre institucions. Pretenen que les institucions comparteixin recursos i capacitats.

Respecte els [valors](#) fonamentals i compartits per aquestes iniciatives cal destacar que [les habilitats de tothom són valuoses, la inclusió i la igualtat](#). Això acaba repercutint en un fet diferenciador del BdT: es considera tant important ajudar als altres com demanar-los ajuda, ja que si algú sempre rep es posa en situació d'inferioritat i en canvi quan ajuda als altres es reafirma com a persones de valor.

Respecte els [impactes](#) finals dels BdTs, aquests estan molt més vinculats al [capital social i cultural](#) que no pas a l'obtenció de [capital econòmic](#) (Molnar, 2011; Naughton-Doe, 2011; Ozanne, 2010; Seyfang, 2003; Valor & Papaoikonomou, 2015), essent més adequat l'anàlisi dels canvis a nivell de xarxes de confiança que es creen i noves formes d'organització, que no pas dels propis intercanvis de serveis en sí.

Així, els BdTs promouen la cohesió en les comunitats. Quan l'experiència sobre la cooperació realitzada és exitosa, el propi procés de cooperar promou la cooperació, sobretot per la confiança que es genera en la resta de persones. A través dels intercanvis que es realitzen a través d'iniciatives com els BdTs *«se crea una reputación de segundo grado; no la que corresponde a una tercera persona única y ocasional, sino al conjunto de las terceras personas constituidas en una nueva identidad, el nosotros. [...] los intercambios propiciados por los BT10 y MS11son dispositivos que ponen en funcionamiento los mecanismos más amplios de la reciprocidad indirecta y de red»* (Barraza, 2017, p. 73). Aquests dos punts, recíprocitat

de xarxa i confiança en el nosaltres, són necessaris per tal de poder construir una comunitat¹⁰ educativa.

Per altra banda, també aconseguen enfortir les competències i habilitats dels seus participants. En els BdTs tots els participants acaben portant a terme «serveis», ja siguin en forma de crear alguna cosa o d'explicar/assessorar. Ocupar aquest rol i portar a terme aquestes activitats permet que la persona desenvolupi les seves competències, a la vegada que facilita la motivació.

4.2 Els Bancs de Temps Escolars¹¹

Actualment, els Bancs de Temps en centres educatius es coneixen com Bancs de Temps Escolars (BdTE), tot i que hi hagi diferents formes de materialitzar-los.

La història dels BdTE es remunta a l'any 2005 quan Montserrat Pujol va començar a definir-lo motivada per problemes de convivència que hi havia hagut entre alumnes de 1r d'ESO en el centre on ella donava classes (Montserrat Pujol & Cacho, 2009). Finalment, el projecte va començar a funcionar l'any 2007 (Montolio et al., 2016) amb els principals objectius de potenciar els coneixements de l'alumnat i millorar la convivència mitjançant l'aprenentatge cooperatiu; tot i que el principal focus era «evitar el conflicte» a través del que els impulsors d'aquesta iniciativa van anomenar *mediació espontània* i que es materialitza a través d'establir vincles entre els alumnes. En aquest sentit es pot afirmar que els coneixements són l'excusa per tal que es produeixen aquestes interrelacions.

El projecte es va inspirar en les iniciatives de Banc de Temps comunitàries que ja existien arreu del territori, però adaptant-se al marc escolar. En aquest model, els intercanvis es realitzaven dins de l'espai i el temps de la tutoria, fent que els intercanvis sempre es produïssin entre parelles i de forma rotativa.

Les activitats s'agrupaven en 3 fases consecutives: activitats inicials, sessions d'ajuda mútua i avaluació.

En la primera fase perseguia que els alumnes coneguessin el projecte i es motivessin. En aquesta part es reflexionava també sobre els actes d'ensenyar i aprendre i definien què volien oferir ells en els intercanvis.

¹⁰ Sense sentiment de pertinença no hi ha comunitat.

¹¹ És difícil poder abastir tot el que s'ha fet dins dels Bancs de Temps Escolars, degut a que s'han estudiat poc i no hi ha una xarxa formal que els vinculi a tots. Molts d'aquests projectes són iniciatives que un docent ha impulsat, sovint de curta durada, i només ha transcendit a nivell de centre o petita comunitat. La informació obtinguda en aquest apartat sorgeix dels pocs articles que existeixen sobre els BdTE en el nostre territori i de converses amb persones vinculades a aquestes iniciatives: Josefina Altés, Montse Pujol i Xavier Cacho. És tant interessant com necessari investigar més sobre els BdTE de forma rigorosa per tal de conèixer més la diversitat d'experiències i resultats obtinguts.

La [segona](#) part eren pròpiament les [sessions d'intercanvi](#). Els alumnes confeccionaven un contracte d'ajuda mútua, feien els intercanvis i ho avaluaven.

La [tercera](#) i última part era l'[avaluació](#) del projecte i dels intercanvis en general, per part dels alumnes.

Durant aquells primers anys, i fins l'any 2009, el projecte es va implementar en tres centre educatius diferents —un públic, un laic i un concertat religiós—, sempre amb alumnes de 1r i 2n d'ESO. Obtenint-se resultats similars:

- Millora les relacions entre els alumnes
- Fomenta que tots els alumnes siguin reconeguts
- Augmenta el sentiment de pertinença al grup classe
- Els alumnes milloren els seus aprenentatges curriculars
- Augment de l'autoestima i autoconcepte dels alumnes

Altres impactes que s'han observat són:

- Aprofitament de la diversitat present a les aules
- Facilita el coneixement i l'atansament del tutor i els alumnes
- Potencia que la família participi en el procés educatiu dels fills
- Ajuda a que els professors vegin d'una altra manera als alumnes
- Trencar guetos

Amb el temps s'han portat experiències de BdTE a primària, a l'ESO, a Batxillerat, en PQPIs (actualment PFI) i en escoles d'adults; així com fora del que seria la classe creant-se com per exemple en un menjador escolar.

Des d'*Ensenyament* els BdTE només estan impulsats per un grup de treball del Consorci d'Educació de Barcelona, liderat per Montse Pujol i Xavier Cacho —que van ser qui van començar amb aquest projecte— i amb la participació de 7 docents més. Segons tenen constància en aquest grup de treball, a Barcelona hi ha al voltant de 7 o 8 projectes de BdTE i se n'han portat a terme al voltant de 20. També hi ha hagut experiències de BdTE a València, Múrcia, Astúries i Madrid, però no hi tenen relació.

Respecte els [punts clau](#) a l'hora de tirar endavant aquestes iniciatives cal destacar:

- El **tarannà del docent**. Hi ha professors promouen més la participació, confien en els alumnes i els empenyen a assumir responsabilitats i altres que tenen més dificultats en aquests punts.
- L'**encaix dins del currículum** per tal de poder treballar aquelles competències i continguts que venen determinats per llei. Una gran dificultat en aquest aspecte és la manca de temps per treballar-ho tot.
- Que sigui un projecte en que el **centre** hi creu i **hi aposta**. En cas contrari no més depèn de la iniciativa i impuls d'un o pocs docents.

Els projectes de Banc de Temps Escolar estan impulsats per cada centre, o professor, que l'executa; no és una línia de treball conjunta de diferents centres sinó que són projectes inspirats en el mateix concepte.

Respecte els models, es poden destacar dos tipus principals [segons on posen el focus](#):

- **La convivència**: models en que el que persegueixen principalment és millorar la convivència al centre. Aquest tipus de model acostuma a vehicular-se a través de les tutories de classe. Un exemple és el projecte «Ensenya i aprèn» (Sant Felip Neri, 2018) que l'INS Sant Felip Neri porta més de 15 anys portant a terme amb els alumnes de 1r d'ESO.
- **La formació**: models en que el focus és l'adquisició de coneixements i competències curriculars. En aquest tipus el que es persegueix principalment és que els alumnes s'ajudin mútuament en l'adquisició d'habilitats, competències i coneixement. Aquests tipus de models s'han emprat en matèries com matemàtiques, català o educació física.
- **Model mixt**: En alguns casos s'intenta combinar els dos tipus, com en el cas del Centre de Formació d'Adults Anna Murià (Roca, 2014). O es poden perseguir altres tipus d'objectius.

També es poden caracteritzar diferents models [segons la seva continuïtat](#):

- **Puntuals**: es tracta de tallers d'intercanvis puntuals. Un exemple serien els tallers que s'havien realitzat a Terrassa d'intercanvi entre alumnes de 1r i 3r d'ESO, per una banda, i entre alumnes de 2n i 4t d'ESO per una altra banda. Aquests tallers només es realitzaven un cop l'any i servien per que els alumnes es sentissin més valorats i es coneguessin entre ells.
- **Mitja durada**: són projectes que poden durar 1 trimestre o un curs escolar. Acostumen a estar impulsats per un professor i no són apostes del centre.

- **Projecte de centre:** projectes que es realitzen ja cada any, com és el cas del de Sant Felip Neri que s'ha comentat anteriorment.

Respecte l'[organització del projecte](#) es pot distingir:

- **BdT al centre:** els alumnes són els que fan intercanvis i el docent fa de facilitador. Aquests intercanvis es produeixen en hores de classe entre els alumnes, encaixant-ho a diferents matèries segons els objectius del projecte.
- **BdT fora del centre:** Aquest tipus de BdT no seria tant un BdTE segons el que s'ha explicat, tot i que funcioni al voltant d'un centre educatiu. És aquell tipus de BdT que funciona a través de l'AMPA de l'escola.
- **BdT global:** serien aquell tipus en que el BdT intenta vincular tant agents i espais fora del centre com dins del centre educatiu. En aquest grup entraria l'exemple comentat anteriorment del CFA Anna Murià, tot i que pot tenir molts matisos.

4.3 Bancs de temps i TIC-TAC-TOC

Antigament els BdTs utilitzaven sistemes amb paper per al control del balanç dels usuaris. Així, els usuaris feien servir *xecs d'hores* per tal de «pagar» o «cobrar» els serveis. Quan un usuari feia alguna cosa per una altre, aquest segon l'hi donava un val on apuntava el temps que havia estat. El val es portava a la persona que s'encarregava de la gestió del BdT, la qual feia un seguiment del temps utilitzat i aportat per cadascú.

Aquest sistema era feixuc, suposava una gran feina burocràtica per a les persones impulsores dels BdTs i, a la vegada, acabava repercutint en que molts cops els *xecs* es perdessin i no hi hagués un bon control de les hores.

Per altra banda, per saber que oferia cadascú, els gestors dels BdT feien llistat d'ofertes i usuaris, i els enviaven a les diferents persones participants. Aquest sistema dificultava que les persones poguessin trobar allò que cercaven, a la vegada, que suposava una despesa important de temps i diners per al projecte.



Il·lustració 4: Detall de l'apartat d'usuari de la versió aplicació mòbil de TimeOverflow

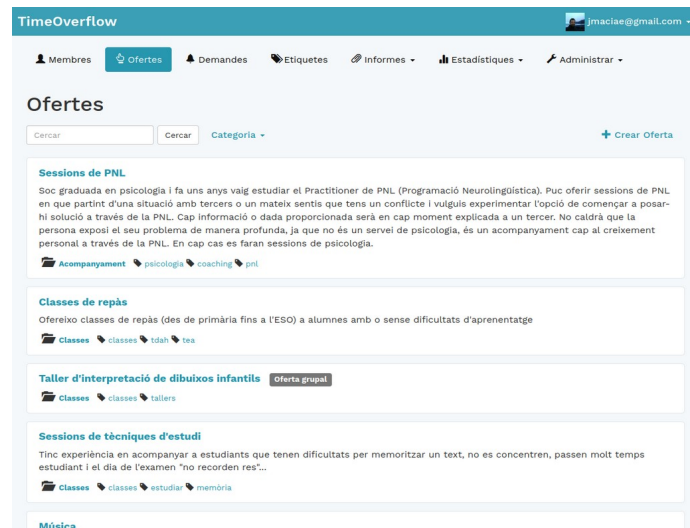
Amb el temps s'han anat desenvolupant diferents sistemes informàtics que permeten fer totes aquestes tasques de forma autònoma, cada usuari pot introduir les seves ofertes i demandes, veure que ofereixen o demanen els altres, fer transferències d'hores i, depenent quin sistema, altres funcionalitats. Aquests sistemes faciliten la gestió del projecte, permetent que funcioni de forma més autònoma, i permeten obtenir informacions interessants per a l'avaluació i seguiment del BdT.

El sistema més àmpliament utilitzat per als BdTs d'Espanya i Llatinoamèrica és el TimeOverflow (veure Il·lustració 5 i Il·lustració 4), una plataforma de codi obert desenvolupada i mantinguda per l'ADBdT (Asociación para el Desarrollo de los Bancos de Tiempo). Aquesta plataforma és lliure i gratuïta, a la vegada que té versió web i aplicació per mòbil (Android i iOS). Aquest software també permet obtenir, de forma fàcil i clara diferents informacions i estadístiques (veure Il·lustració 6).

Més enllà del que és la gestió dels intercanvis i la consulta d'ofertes i demandes, per al funcionament d'un Banc de Temps és molt important la comunicació, tant interna com externa. Per a tal propòsit la majoria de BdTs existents utilitzen les xarxes socials virtuals habituals —Facebook i Twitter, principalment, i en menor mesura Instagram— i serveis de missatgeria —principalment Whatsapp.

Més enllà d'aquests tipus de tecnologies digitals s'utilitzen diversitat de sistemes, software i plataformes per tal de tirar endavant les iniciatives i projectes. S'ha de tenir en compte que molts BdTs¹² són projectes autogestionats que funcionen a través

¹² Almenys els que entren dins de projectes d'iniciativa ciutadana.



Il·lustració 5: Detall de l'apartat ofertes de la versió web de TimeOverflow (www.timeoverflow.org)



Il·lustració 6: Detall apartat Estadístiques: activitat global en el cas concret del Banc de Temps del Berguedà, dins de TimeOverflow versió web

de la col·laboració de diferents persones motivades en impulsar-los. Això acaba repercutint en la necessitat de cercar sistemes i estratègies de funcionament que facilitin aquesta col·laboració, principalment sistemes de generació de continguts col·laboratius —com poden ser Dropbox, eines Google i Wikis— i sistemes de coordinació d'equips —com Trello, Loomio o Zoom.

S'ha d'afegir que cada cop els BdT's tendeixen més a relacionar-se amb altres BdT's i altres entitats, fet que acaba implicant més encara la incorporació i l'ús de la tecnologia digital.

5 L'Institut Miquel Bosch i Jover

5.1 Descripció general

L'Institut Miquel Bosch i Jover està situat a Artés, la qual té una població d'uns 5.700 habitants i està situada al Bages. Es tracta d'un institut públic en que la majoria dels alumnes provenen de les poblacions d'Artés, Calders, Avinyó, Santa Maria d'Oló i Monistrol de Calders. S'hi poden cursar els estudis d'ESO i Batxillerat, essent l'únic centre d'educació secundària de la zona. Disposa d'uns 40 professors i una mitjana de 415 alumnes, distribuïnt-se en 3 línies d'ESO i 2 de Batxillerat.

A l'hora d'encaixar el projecte, és important que aquest s'alinei amb la visió, els valors i els objectius estratègics que tingui l'organització. En aquest cas, els [valors](#) que es reflecteixen en projecte de centre (INS Miquel Bosch i Jover, 2020b) són:

- Responsabilitat i implicació de tots els membres de la comunitat educativa en un objectiu comú, l'èxit acadèmic i personal del nostre alumnat.
- Participació en un marc de col·laboració i de democràcia interna, basada en el treball en equip.
- Solidaritat i respecte als drets individuals i col·lectius.
- Equitat i cohesió social, que proporcionin igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat.
- Compromís amb la llengua i cultura catalana.
- Sentit crític.

La [visió](#) és ser un centre que:

- Proporcioni un ambient de treball que propiciï l'aprenentatge, on es valori la participació de l'alumnat i l'assumpció de responsabilitats.
- Possibiliti l'èxit acadèmic a tot el seu alumnat, potenciant l'atenció a la diversitat, eina clau de l'equitat i la integració.
- Asseguri un bon clima de convivència que garanteixi el dret a l'educació i la igualtat d'oportunitats.
- Encoratgi les aportacions de tots els membres de la comunitat educativa.
- Col·labori activament amb l'entorn.

A la vegada, els objectius específics del centre són:

1. Àmbit d'aprenentatge i resultats acadèmics: assolir les competències bàsiques i graduar-se d'ESO i/o Batxillerat.
2. Cohesió social (inclusió, equitat, coeducació): aconseguir un bon clima de treball en el centre amb la implicació de tots els membres de la comunitat educativa.
3. Vinculació amb l'entorn: portar a terme activitats vinculades amb l'entorn.

5.2 Encaix del projecte BdT en el centre

El centre ha implantat aquest curs (2019-2020) els dos patis, quedant repartides les assignatures en 3 blocs de 2 hores partits per descansos (un de 20 minuts i un de 15 minuts). Amb aquesta estructura les classes comencen a les 8 del matí i acaben a les 14:35.

3ESO A					
	Dilluns	Dimarts	Dimércoles	Dijous	Divendres
8:00	MAT GONZÁLEZ 3ESOA	MUS COMELLAS 3ESOA	EF CINCA PAVELLÓ	SOC LÓPEZ C 3ESOA	CAST CANO 3ESOA
8:15					
8:30	F/Q ALEMANY 3ESOA	MAT GONZÁLEZ 3ESOA	EMPRESA NAVARRO ALE GALIANO FR CAMPESION C. CLÁSICA LÓPEZ REVISTA INFO2	ANG ADROVER 3ESOA	CAT OBRADORS 3ESOA
8:45					
9:00					
9:15	SOC LÓPEZ C 3ESOA	SOC LÓPEZ C 3ESOA	TEC RIBERA 3ESOA	MAT GONZÁLEZ 3ESOA	
9:30					
9:45					
10:00					
10:15	CAST CANO 3ESOA	ANG ADROVER 3ESOA	CAT OBRADORS 3ESOA	REL GÓMEZ CIVE SANMIQUEL 2ESOC 3ESOA	TUT COMELLAS 3ESOA
10:30					
10:45					
11:00	ANG ADROVER 3ESOA	CAST CANO 3ESOA	MAT GONZÁLEZ 3ESOA	MUS COMELLAS 3ESOA	ALE GALIANO C. CLÁSICA LÓPEZ REVISTA INFO2
11:15					
11:30					
11:45	ANG ADROVER 3ESOA	CAT OBRADORS 3ESOA	LAB BIO SERRA, V	BIO/GEO SERRA, V 3ESOA	BIO/FQ ALEMANY / SERRA, V 3ESOA
12:00					
12:15					
12:30					
12:45					
13:00	ANG ADROVER 3ESOA	CAT OBRADORS 3ESOA	LAB F/Q ALEMANY	BIO/GEO SERRA, V 3ESOA	BIO/FQ ALEMANY / SERRA, V 3ESOA
13:15					
13:30					
13:45					
14:00					
14:15					
14:30					

Il·lustració 7: Horari del curs 19-20 d'un dels grups classe de 3r d'ESO de l'institut Miquel Bosch i Jover (INS Miquel Bosch i Jover, 2020a, p. 11)

A tercer curs, la manera d'articular les classes és a través de matèries independents, amb una duració d'1h seguida, a excepció d'educació física i d'una sessió setmanal d'anglès o tecnologia —en aquestes dues últimes matèries es parteix el grup classe en dos i s'alternen quinzenalment— on es realitzen sessions de 2h seguides (veure Il·lustració 7).

Per altra banda, el calendari escolar del curs passat (2019-2020) es mostra a continuació. En tractar-se el projecte que es vol definir, d'una iniciativa que intenta involucrar els diferents agents del centre educatiu és important tenir en consideració les diferents situacions durant el curs dels diferents cursos.

SETEMBRE				
2 FESTIU LOCAL	3 FESTIU LOCAL PAU	4 1r BAT EXAM. FINAL EXTR. PAU	5 1r BAT EXAM. FINAL EXTR. PAU	6 1r BAT NOTES
9	10	11 DIADA	12 INICI DE CURS (9-11: TUTORIES)	13 INICI ACADÈMIC CURS
16	17	18 1r i 2n ESO REUNIÓ PARES	19	20
23	24	25 3r i 4t ESO REUNIÓ PARES	26	27
30				

OCTUBRE				
	1	2 1r i 2n BAT REUNIÓ PARES	3	4
7	8	9	10	11
14	15	16	17	18
21	22	23	24	25 ESO NOTES PREAVALUACIÓ
28	29	30	31 FESTIU ELECCIÓ (1/5)	LLIURE

NOVEMBRE				
				1 FESTIU: TOTS SANTS
4	5	6	7 2n BAT LLIURAMENT TR	8 1r ESO JORNADA PER L'EQUILIBRI

NOVEMBRE				
11 2n ESO JORNADA PER L'EQUILIBRI	12	13 3r ESO JORNADA PER L'EQUILIBRI	14 1r BAT JORNADA PER L'EQUILIBRI	15 4t ESO JORNADA PER L'EQUILIBRI
18	19	20	21	22 2n BAT FINAL 1r TRIMESTRE
25 2n BAT INICI 2n TRIMESTRE	26	27	28 2n BAT NOTES 1r TRIMESTRE	29 ESO i 1r BAT FINAL 1r TRIMESTRE

DESEMBRE				
2 ESO i 1r BAT INICI 2n TRIMESTRE 2n BAT EXPOSICIÓ ORAL TR	3	4	5 FESTIU LLIURE ELECCIÓ (2/5)	6 FESTIU: CONSTITU- CIÓ
9	10	11	12 1r BAT NOTES 1r TRIMESTRE	13 ESO NOTES 1r TRIMESTRE
16	17	18	19	20 FESTA NADAL
23 VACANCES NADAL	24 VACANCES NADAL	25 VACANCES NADAL: NADAL	26 VACANCES NADAL: SANT ESTEVE	27 VACANCES NADAL
30 VACANCES NADAL	31 VACANCES NADAL: CAP D'ANY			

GENER				
		1 VACANCES NADAL: ANY NOU	2 VACANCES NADAL	3 VACANCES NADAL
6 VACANCES NADAL: REIS	7 VACANCES NADAL	8	9	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28	29	30	31

FEBRER				
3	4	5	6	7
10	11	12 4t ESO COMPETÈNCIES BÀ- SIQUES	13 4t ESO COMPETÈNCIES BÀ- SIQUES	14 2n BAT FINAL 2n TRIMESTRE
17 2n BAT INICI 3r TRIMESTRE	18	19	20 2n BAT NOTES 2n TRIMES- TRE	21 FESTIU LLIURE ELECCIÓ (3/5)
24	25	26	27	28
2	3	4	5	6 ESO i 1r BAT FINAL 2n TRIMESTRE

MARÇ				
9 ESO i 1BAT INICI 3r TRIMESTRE	10	11	12 1r BAT NOTES 2n TRIMES- TRE	13 ESO NOTES 2n TRIMES- TRE
16 FESTIU LLIURE ELECCIÓ (4/5)	17	18	19	20
23 4t ESO VIATGE FINAL ETAPA	24 4t ESO VIATGE FINAL ETAPA	25 4t ESO VIATGE FINAL ETAPA	26 4t ESO VIATGE FINAL ETAPA	27 4t ESO VIATGE FINAL ETAPA
30	31			

ABRIL				
		1	2	3
6 SETMANA SANTA	7 SETMANA SANTA	8 SETMANA SANTA	9 SETMANA SANTA	10 SETMANA SANTA: DI- VENDRES SANT
13 SETMANA SANTA: PASQUA	14	15	16	17
20	21	22	23 FESTA SANT JORDI JORNADA ESPORTI- VA	24

ABRIL				
27	28	29	30	

MAIG				
				1 FESTIU: DIA DEL TREBALL
4 FESTIU LLIURE DISPOSICIÓ (5/5)	5	6	7 2n BAT FINAL 3r TRIMESTRE i NOTES	8
11 2n BAT EXÀMENS FINALS ORDINARIS	12 2n BAT EXÀMENS FINALS ORDINARIS	13 2n BAT EXÀMENS FINALS ORDINARIS	14 2n BAT EXÀMENS FINALS ORDINARIS	15 2n BAT EXÀMENS FINALS ORDINARIS
18 INICI CLASSES PAU	19	20	21 2n BAT NOTES FINALS ORDINÀRIES	22 2n BAT GRADUACIÓ
25	26	27	28	29

JUNY				
1	2	3	4	5 2n BAT FINAL CLASSES PAU
8 1r BAT ACAMPADA 2n BAT EXÀMENS FINALS EXTRAORDINARIS	9 1r BAT ACAMPADA 2n BAT EXÀMENS FINALS EXTRAORDINARIS PAU	10 1r BAT ACAMPADA 2n BAT EXÀMENS FINALS EXTRAORDINARIS PAU	11 1r, 2n i 3r ESO INICI TREBALL DE SÍNTESI 1r BAT NOTES 3r TRIMESTRE 2n BAT EXÀMENS FINALS EXTRAORDINARIS PAU	12 1r, 2n i 3r ESO TREBALL DE SÍNTESI 4t ESO GRADUACIÓ ESO NOTES 3r TRIMESTRE I FINALS ORDINÀRIES
15 1r, 2n i 3r ESO TREBALL DE SÍNTESI 4t ESO PREPARACIÓ EXPOSICIÓ ORAL PROJECTE RECERCA 1r BAT EXÀMENS FINALS ORDINARIS	16 1r, 2n i 3r ESO TREBALL DE SÍNTESI 4t ESO PREPARACIÓ EXPOSICIÓ ORAL PROJECTE RECERCA 1r BAT EXÀMENS FINALS ORDINARIS	17 1r, 2n i 3r ESO EXPOSICIÓ ORAL TREBALL DE SÍNTESI 4t ESO EXPOSICIÓ ORAL PROJECTE RECERCA 1r BAT EXÀMENS FINALS ORDINARIS	18 ESO EXÀMENS FINALS EXTRAORDINARIS 1r BAT EXÀMENS FINALS ORDINARIS 2n BAT NOTES FINALS EXTRAORDINÀRIES	19 ESO EXÀMENS FINALS EXTRAORDINARIS 1r BAT EXÀMENS FINALS ORDINARIS FINAL CURS
22 ESO EXÀMENS FINALS EXTRAORDINARIS	23 ESO EXÀMENS FINALS EXTRAORDINARIS	24 FESTIU: SANT JOAN	25	26

JUNY				
29 ESO I 1r BAT NOTES I IDDINK	30	1	2	3

En quan a les matèries involucrades, inicialment es preveu que el projecte s'impulsi des de l'assignatura d'*emprenedoria* de 3r d'ESO, vinculant-ho a *Cultura i Valors Ètics* i al *servei comunitari*. A la vegada, també es preveu la participació de la resta de cursos del centre a través de la tutoria que es realitza amb el grup classe setmanalment, tot i que en aquest cas la participació serà puntual.

A continuació es descriu el funcionament general d'aquestes matèries dins de l'institut d'Artés.

Emprenedoria

Emprenedoria és una matèria optativa. A l'INS Miquel Bosch i Jover només s'ofereix a 3r i a 4t d'ESO. A 3r —curs en que es pretén implantar el grup impulsor del BoT dins d'aquesta matèria— ocupa 1 hora setmanal i hi acostumen a participar al voltant de 15 alumnes.

Els alumnes, en la major part, només cursen la matèria durant un trimestre, ja que cada trimestre els alumnes han de canviar d'optativa. Tot i així, en alguns casos hi ha alumnes que la cursen tot l'any, això succeeix amb aquells que fan d'optativa *francès* o *alemany*. Aquest tipus d'alumnes fan les mateixes optatives durant tot l'any. Per tant, aquells alumnes que facin alguna d'aquestes matèries i escullin a la vegada *emprenedoria*, la realitzaran durant tot el curs.

Això condiona el projecte que es faci dins d'aquesta matèria, en la mesura que obligarà a que no sigui repetitiu. Així, en el disseny s'ha de tenir en compte treballar totes les competències seleccionades de forma longitudinal durant els 3 trimestres, però les activitats que siguin diferents.

Respecte els continguts, poden repetir-se si s'enfoquen des de perspectives diferents, permetent que els alumnes que només cursen l'assignatura un trimestre no es perdin aquells continguts que es considerin més important, però a la vegada que per aquells que cursen l'assignatura tot l'any no ho visquin com quelcom repetitiu i que no els hi aporta coneixement nou. Tot i així, també hi ha la possibilitat de que els que fan l'assignatura tot l'any tinguin un rol diferent. Tot això pot veure's afectat tant pel perfil dels alumnes com per les dinàmiques i casuístiques que vagin sorgint.

Cultura i Valors Ètics (CiVE)

Es tracta d'una assignatura a escollir conjuntament amb religió, o sigui, els alumnes han de triar cursar-ne una o l'altra.

La dedicació horària setmanal és d'1h i la quantitat d'alumnes molt variable, ja que hi ha anys que hi ha més o menys persones que escullen la matèria en comptes de religió. Tot i així, la majoria d'alumnes es decanten per cursar CiVE —algun any, fins i tot, s'han trobat que tothom ha fet CiVE perquè no hi havia alumnes que sol·licitessin religió—. Degut a aquest desequilibri d'alumnat, religió acostumen a fer-ho junts els diferents grup classe, mentre que CiVE cadascú la fa amb el seu grup classe. Així els grups de CiVE són lleugerament menys nombrosos que els del propi grup classe, tot i que és molt variable.

Servei comunitari

El servei comunitari a l'INS Miquel Bosch i Jover està estructurat en 10h/curs de servei actiu a la comunitat i 10h/curs dins del propi centre (dins la matèria en que s'inclou). Aquestes hores s'inclouen dins de les matèries de Cultura i Valors Ètics (CiVE) i Religió.

El centre va intentar augmentar la quantitat d'hores de servei actiu a la comunitat, però van trobar la gran dificultat de poder trobar projectes per a tots els alumnes.

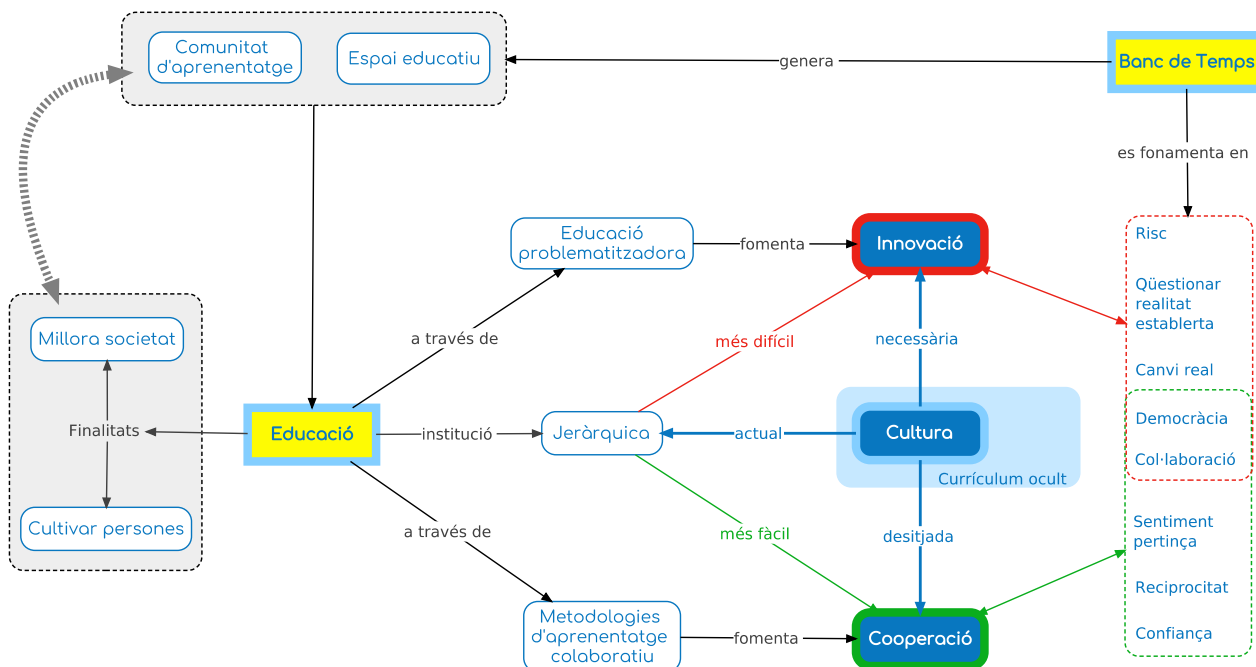
La nota que obtenen del *servei comunitari* computa un 30% dins de la matèria en que s'inclou (CiVE o religió segons el cas).

Tutoria

La tutoria amb el grup classe ocupa 1h setmanal i es procura que sempre escaigui el dijous o el divendres just abans del segon pati. Aquest curs (2019-2020) en el cas de 3r d'ESO es va fer coincidir en tots els casos que fos divendres.

6 El projecte BoT a Artés

Per al disseny del projecte s'ha partit de l'encaix del marc conceptual definit en aquest treball i dels BoTs segons l'esquema de la Il·lustració 8.



Il·lustració 8: Encaix del projecte Banc de Temps en el centre educatiu segons el marc conceptual d'aquest treball

6.1 Objectius del projecte

El BoT dins d'un centre educatiu es planteja en aquest cas per assolir objectius envers els alumnes que impulsen el projecte, envers la resta d'alumnes i professorat del centre i vers la pròpia institució (veure Taula 1).

Taula 1: Objectius generals del projecte de Banc de Temps a l'institut

Objectius generals		Nivell	Descripció
O1	Competències curriculars	Grup classe	Adquirir les competències curriculars, concretament les vinculades a emprenedoria i les transversals (també es pretén que amb l'ús del BoT els participants del projecte millorin en aquest aspecte, però per simplificar-ho el primer any només es considera el grup impulsor)
O2	Cultura cooperativa	Institució	Promoure una cultura cooperativa
O3	Cohesió	Centre	Millorar la cohesió entre tots els membres de la comunitat educativa (alumnes, professors i altres agents).

- O1. **Competències curriculars:** Aquest primer objectiu persegueix que els alumnes que impulsen el projecte —els alumnes de l'assignatura d'emprenedoria de 3r d'ESO— desenvolupin les competències i adquireixin els coneixements que especifica el currículum. O sigui, es tracta dels objectius derivats de la pròpia assignatura, però a través del disseny i la implementació del Banc de Temps.

La matèria d'emprenedoria està vinculada a les competències de l'àmbit social i a les de l'àmbit matemàtic, tot i que els continguts claus són propis de l'assignatura. En el disseny del projecte s'especifiquen concretament quin són aquest continguts i competències que s'avaluen en el projecte.

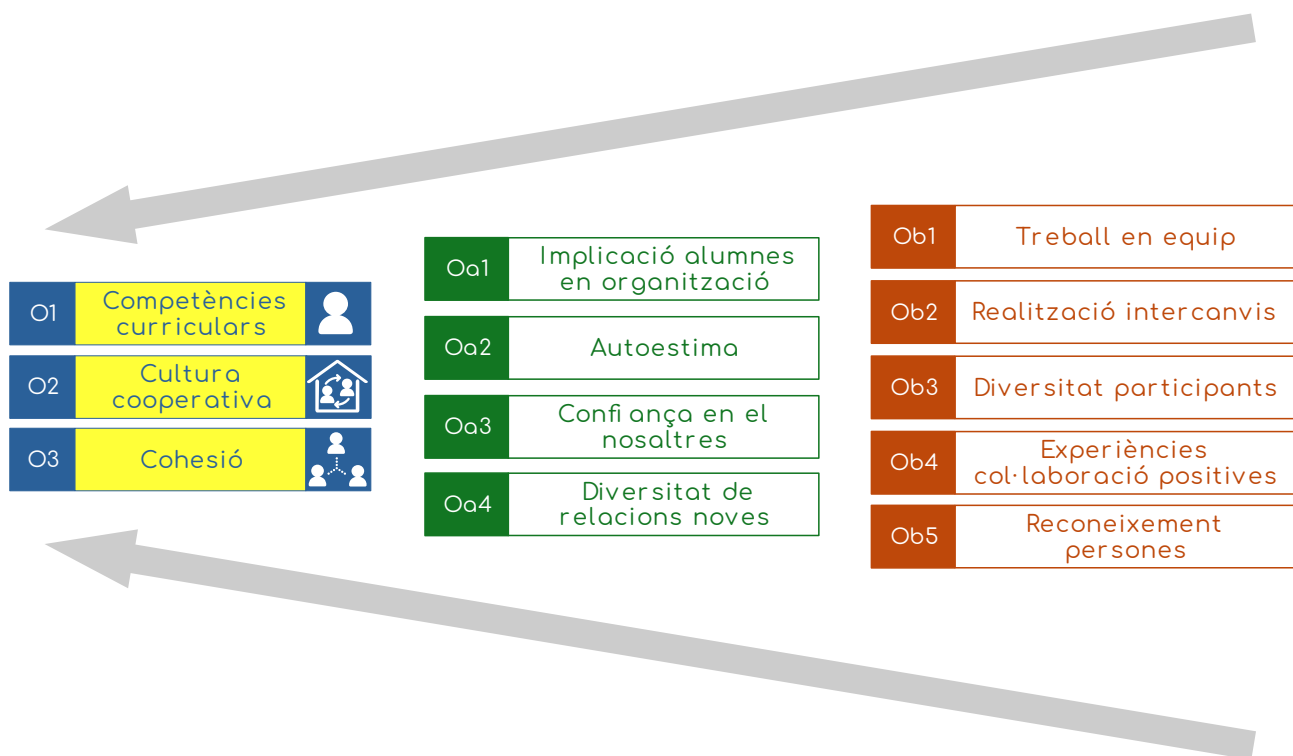
Més enllà d'aquestes competències específiques d'emprenedoria, també es persegueix poder enfortir les d'altres àmbits i matèries, tot i que no es defineixen a priori ja que serà l'oportunitat el que permeti seleccionar-les adequadament.

- O2. **Promoure una cultura cooperativa:** Aquest punt fa referència principalment a promoure uns valors i unes pràctiques vinculats a la cooperació dins del centre. Aquest objectiu, però, requereix d'estratègies més àmplies i que es perllonguin en el temps. Es pretén que el projecte ajudi a assolir-lo, juntament amb altres iniciatives encaminades en la mateixa direcció i un aposta ferma per part de l'equip directiu.

Així, doncs, a curt termini no es contempla la possibilitat d'avaluar l'impacte del projecte en aquest objectiu, tot i que no s'ha d'oblidar que és un fi perseguit per tal de poder potenciar-ho i cercar la manera d'avaluar-ho si té continuïtat.

- O3. **Cohesió:** Amb el BdT es persegueix que els diferents alumnes del centre trenquin prejudicis mutus, es valorin i es coneguin més entre ells. També és important incloure dins d'aquest objectiu els propis professors, no s'ha d'oblidar que aquests també tenen prejudicis envers altres professors, alumnes i familiars. A través de la participació en diferents intercanvis, on es canvien els rols i es pot compartir una estona amb una altra persona que t'ensenya alguna cosa que li agrada, s'aconsegueix trencar estereotips i dinàmiques, veient-nos amb uns ulls nous.

Aquests objectius anteriors són els quals es persegueix amb el BdT al centre educatiu, els quals es pretenen assolir a través d'un seguit d'objectius secundaris. S'han definit 3 nivells que permeten comprendre i avaluar la lògica que governa el procés (veure Il·lustració 9).



Il·lustració 9: Jerarquia d'objectius en el projecte

Per tal d'assolir els 3 objectius finals, s'han establert 4 subobjectius:

- Oa1. **Implicació alumnes en l'organització:** els alumnes participen activament en la presa de decisions i en el disseny, sentint-se responsables de l'èxit i fracàs del projecte.
- Oa2. **Autoestima:** els alumnes es veuen capaços d'afrontar els reptes i valorar-se positivament.
- Oa3. **Confiança en el nosaltres:** els diferents agents confien en el grup i en els altres —en les seves capacitats i benevolència— i es persegueix que els altres confiïn en un mateix.
- Oa4. **Diversitat de relacions noves:** els diferents agents es relacionen estableixen relacions noves tant per qui està implicat com pel tipus de relació. Això inclou relacions amb altres persones similars (per exemple els alumnes es relacionen amb alumnes que no coneixien de classe o dos docents es relacionen en un context i activitat diferent del que es habitual) i relacions fora del grup usual (per exemple un professor es relaciona amb un alumne en un context diferent o 2 alumnes de diferents cursos estableixen una nova relació). Aquest objectiu té una part tant de finalitat com de procés, ja que pot entendre's que a través del sistema del BdT els participants es relacionen amb els intercanvis, però també es pot entendre que a resultes d'això es generen vincles més enllà i relacions més permanents. S'ha d'interpretar en els dos sentits, ja que discriminar-ho no és tant evident com pot semblar a priori.

Aquests 4 subobjectius es pretenen aconseguir a través de:

- Ob1. **Treball en equip**: el projecte s'impulsa treballant en equip de diferent grau d'heterogeneïtat. Aquest treball en equip és real, coordinant-se en la presa de decisions i realització de tasques.
- Ob2. **Realització d'intercanvis**: a través del projecte BdT les persones fan intercanvis (suport mutu).
- Ob3. **Diversitat participants**: els participants del BdT (usuaris) són diversos, trobant-se alumnes de diferents edats i cursos, professors i persones de l'entorn.
- Ob4. **Experiències de col·laboració positives**: és útil i enriquidor per als participants les relacions viscudes dins del projecte, apreciament la col·laboració viscuda.
- Ob5. **Reconeixement persones**: els participants senten reconegudes les seves habilitats i també com a individus.

6.2 Valors del projecte, valors per a la vida en societat

Tot projecte es basa en uns valors¹³, que són la guia, el que integrem i assumim com a criteri d'allò que és bo i d'allò que no.

Per al projecte es parteix de que els valors bàsics en que s'han de sostenir les relacions humanes són la **llibertat**, la **justícia** i la **solidaritat**, així com la **veritat**. Poden ser interpretats de forma molt vaga dins d'un centre educatiu com:

Taula 2: Valors guia del projecte BdT

Valor	Descripció
Justícia	Implica veure sempre a tothom com a un igual, entenent igual en valor no en condicions. Això inclou als altres professors, als alumnes, a altres professionals, als pares del alumnes o a qualsevol altra persona que hi hagi en el centre. També fa referència a no veure persones millors que altres. En els centres educatius és relativament fàcil veure i sentir com s'etiqueten i s'assimilen alumnes sota «altes capacitats» o «justets», no com a categoria funcional que permet simplement adaptar continguts per despertar potencialitats singulars, sinó molts cops aplicades amb orgull o menyspreu, amb admiració o llàstima; oblidant que la justícia està en la mirada. Els propis alumnes assimilen aquestes etiquetes i les acaben integrant en ells i en els altres.

¹³ Per valors morals s'entén *allò que és desitjable*, diferenciant-ho del *que es pot fer i què no*, que serien les normes morals.

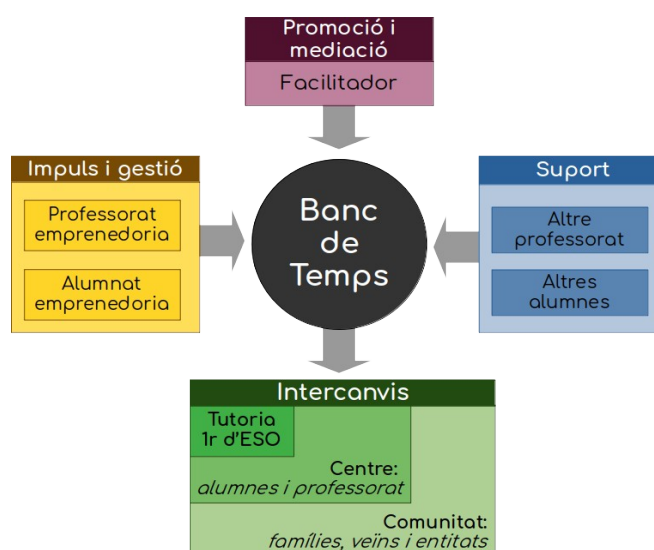
Valor	Descripció
Solidaritat	Suposa sentir que es forma part de la mateixa comunitat en que ensenyem i aprenem. És considerar-se persones lligades als altres i corresponsables dels nostres destins. Es defuig en aquesta definició de solidaritat entendre-la com a almoïna. De la mateixa manera que el valor anterior (la justícia) és molt important la part subjectiva, no només l'acte en sí. Entendre la solidaritat com donar almoïna suposa situar-se per sobre de l'altre, en canvi entendre-la com a corresponsabilitat mútua suposa estar al mateix nivell.
Llibertat	Potser aquest és el punt més difícil d'interpretar i articular dins d'una estructura com és un centre educatiu. Com construïm un entorn pedagògic per a la llibertat dins d'una institució jeràrquica? Potser el camí és la curiositat: curiositat per conèixer als alumnes, als professors, a les famílies, a l'entorn. Inconscientment quan generem els estereotips empenyem a que els altres es comportin tal i com els hem idealitzat (han d'entrar dins del nostre esquema). Generar relacions socials basades en llibertat, doncs, implica en gran part deixar que la gent et sorprengui. També, implica l'obertura de mirades a l'hora de participar en espais nous.
Veritat	Per construir un espai educatiu, aquest valor i aquesta actitud són bàsics, es refereix a no donar cap veritat com a definitiva i posar-ho tot en dubte. També fa referència a posar a prova les creences que un té.

Aquestes definicions prèvies són provisionals. El més rellevant és que siguin els propis participants qui les debatin i hi posin significat. Es preveu que sigui dins de la matèria de Cultura i Valors Ètics on es treballin aquests valors i s'acabin interpretant per al projecte.

6.3 Encaix organitzatiu i rols

6.3.1 Rols

El projecte és impulsat dins de la matèria d'emprenedoria, però aspira a involucrar a tot el centre i agents de la comunitat. Encara que en aquest apartat no es defineix l'encaix de la direcció del centre més enllà que d'alguna reunió puntual, és necessària la seva aposta decidida per al projecte per tal que aquest pugui prosperar i no quedi relegat a ser *una cosa més dins de l'aula*. Aquest encaix s'hauria de concretar més específicament abans d'iniciar el projecte, negociant-ho amb la pròpia direcció. Esquemàticament els diferents rols es poden observar a la Il·lustració 10.



Il·lustració 10: Rols en el projecte BdT

Facilitador

És la figura clau per l'èxit o el fracàs del projecte, ja que és qui dóna continuïtat i flexibilitat, involucra a col·laboradors i motiva als participants. Aquest paper és més important encara quan s'està creant el BdT ja que tot és molt menys susceptible a procediments. Un cop el projecte ja està consolidat i s'ha incrustat el BdT dins del centre educatiu és més senzill tenir definits models organitzatius més procedimentals.

Les responsabilitats del facilitador seran:

- Facilitar que impulsors (alumnes i professors) col·laborin en el projecte:
 - Assegurar que tothom estigui representat
 - Fer d'intermediari en els conflictes
 - Equilibrar poders de negociació
 - Facilitar que les parts implicades puguin desenvolupar les seves iniciatives de forma conjunta.
- Assegurar la legalitat en les actuacions que es defineixin
- Motivar al grup impulsor, donant importància als èxits assolits com a grup per tal de generar confiança en el col·lectiu.
- Assumir els imprevistos que sorgeixin. Una de les dificultats és la rigidesa de l'entorn —els professors i alumnes estan sotmesos a horaris i programes encotillats— que acaba repercutint en que sigui difícil adaptar-se als imprevistos. El facilitador tindrà el paper d'aportar aquesta flexibilitat ja sigui assumint-ho directament ell o trobant estratègies per resoldre-ho —com podria ser incloure nous agents de suport (famílies, voluntaris o similars).
- Possibilitar iniciatives a través de fer d'intermediari quan sigui necessari. Tot i que ha de promoure que sigui el propi grup impulsor el qui obri vies noves, en algunes circumstàncies el facilitador pot provocar situacions que ajudin a desenvolupar el projecte —per exemple, fent contactes amb entitats de la comunitat per tal que participin en alguna iniciativa conjunta.
- Explorar vies d'ampliació del projecte un cop aquest estigui consolidat i incloure nous agents impulsors.
- Donar continuat al projecte un cop acabat el curs escolar. S'ha de tenir present que els alumnes van canviant de curs i els professors van canviant. Així

el facilitador ha de cercar la manera que el projecte pugui anar-se adaptant i reinventant.

Aquest rol pot ser desenvolupat per algun altre professor del centre (que no sigui el d'emprenedoria), per algun familiar d'algun alumne o per una persona de la comunitat de forma voluntària. El més important és que tingui les habilitats i la motivació suficient per desenvolupar aquest rol i hi hagi certa garantia de la seva continuïtat.

A la vegada, si el projecte es consolida amb el temps, aquest rol pot passar de ser una persona a ser un grup facilitador, integrat per diferents agents (alumnat, professorat, familiars i altres agents de la comunitat).

S'ha de tenir present que per tal de poder augmentar les possibilitats d'èxit del projecte, es fa necessari combinar l'empelt institucional i el desenvolupament deliberatiu; això implica que el facilitador ha de ser prou hàbil com per saber que ha d'introduir-se prescriptivament i què s'ha de sotmetre a deliberació.

Impulsores

Les persones impulsores són aquelles que gestionen el projecte i el promouen. S'ha de tenir en consideració que el primer any que s'executi, suposa també el disseny inicial del projecte; en canvi si el projecte té continuïtat els següents anys pot canviar el rol i la composició dels impulsors.

Alumnes

En aquest rol els alumnes tindran de la responsabilitat de:

- Definir normes principals: Hi ha normes que poden ser definibles a priori, com per exemple si els participants estan obligats a fer intercanvis, qui pot participar, l'ús de les dades o si hi ha d'haver límits de saldo positiu o negatiu. Però altres normes es construeixen sobre el propi funcionament, a través de les experiències concretes que es van produint. Així, a mesura que el projecte va funcionant aquest també evoluciona, tractant-lo com un procés dialògic amb la realitat. Així és més encertat no voler deixar tot totalment lligat abans d'implementar-ho, ja que es perdrien possibilitats d'aprenentatge. Els propis conflictes que sorgeixen i les dificultats i idees de millora, són oportunitats per aprendre i per fer el projecte més «real».
- Gestió del BdT: Fer el seguiment de com evoluciona el projecte. Això implica revisar el funcionament, gestionar les altes i baixes de participants i resoldre conflictes que sorgeixin.

- Promoció: Exposar el projecte al centre i a la comunitat, difondre les accions i portar a terme iniciatives per tal de dinamitzar-lo.
- Avaluació del projecte: tant durant el desenvolupament, com en els impactes finals.

Tot i que aquests rols s'exposen de forma diferenciada, no suposen execucions separades sinó que es solapen en espais i temps.

A la vegada, inicialment es decideix que tots els alumnes impulsors s'encarreguin de totes aquestes responsabilitats. Tot i que es poden generar grups de treball, més o menys temporals, que treballin uns temes concrets o facin subprojecte —per exemple, pot generar-se un grup que es dediqui més a la difusió i un altre que la seva responsabilitat sigui l'avaluació i seguiment, un grup temporal que s'encarregui de fer un cartell o un altre que faci una presentació.

Professorat

El professor impulsor serà principalment el de l'assignatura d'emprenedoria, tot i que també podrà formar part de l'equip qualsevol altra professor que tingui interès en participar de l'impuls del projecte.

- Orientació dels alumnes en les activitats i decisions a prendre.
- Adaptar les activitats de classe per tal de maximitzar l'impacte en els aprenentatges de les oportunitats i actuacions que sorgeixin.
- Col·laborar amb els alumnes a l'hora de portar a terme les iniciatives.
- Avaluació del projecte conjuntament amb els alumnes.
- Totes les derivades del seu càrrec com a docent de l'assignatura.

Participants

Els participants són aquelles persones que fan intercanvis mitjançant el Banc de Temps. A la vegada, també poden impulsar iniciatives concretes utilitzant el BdT —per exemple, un participant pot decidir fer classes de repàs a través del BdT i organitzar tot un equip de persones per fer-ho.

Els participants hauran de tenir un compte del BdT, on s'apunten les seves ofertes i demandes, així com es porti el seu balanç d'hores.

Els participants del projecte són:

- Alumnat del centre

- Professorat
- Famílies
- Entorn comunitari: inclou tant a veïns com a entitats.

6.3.2 Espais de decisió

Les decisions sobre el projecte es portaran a terme en els següents espais:

- Reunions direcció centre: realitzades entre el facilitador i l'equip directiu, per tal de fer un seguiment del desenvolupament del projecte i dels possibles conflictes que poguessin sorgir. Seran almenys amb una periodicitat mensual. A final de curs, serà en aquest espai on es discutirà l'avaluació final i els resultats dels indicadors de seguiment.
- Reunions equip BdT: realitzades entre el professorat que estigui implicat en el projecte de BdT i el facilitador. Tindran una periodicitat setmanal i es discutirà la part més operativa del projecte. El professorat pot anar canviant, ja que pot trobar-se el cas que alguns professors només estiguin vinculats al projecte temporalment (per exemple si un grup de 1r d'ESO fa l'activitat de BdTE a l'aula durant 1 trimestre).
- Classes d'emprenedoria: en aquestes classes és on es dissenyarà el cos central de BdT del centre educatiu. Són els alumnes amb el professor —amb l'orientació del facilitador— els que definiran el funcionament del BdT i el dinamitzaran.
- Altres: el desenvolupament del projecte pot portar a generar nous espais de decisió i coordinació. Aventurar-ho tant a priori és un exercici arriscat, però és fàcil imaginar que hi hagi un espai de coordinació entre el centre i l'entorn comunitari.

6.4 Planificació general anual

El projecte presenta els següents moments clau (a la Taula 3 es reflecteix la previsió temporal de cadascun d'ells):

- Constitució del projecte: establiment dels estatuts i les normes. Suposa que a partir d'aquest moment ja es pot començar a inscriure persones al Banc de Temps generat. S'ha de tenir en consideració, però, que la incorporació de participants serà gradual i per fases. A la primera fase només s'inscriurien les persones que han participat a la planificació del projecte, posteriorment

s'aniria incorporant altres persones del centre i finalment persones de la comunitat.

- Intercanvis entre impulsors: es preveu que inicialment els participants d'emprenedoria i altres impulsors puguin anar fent intercanvis per tal d'experimentar com funciona la iniciativa. Per a tal propòsit es crearà un BdT temporal dins de TimeOverflow. Quan el BdT es constitueixi, aquests intercanvis es realitzaran de forma més formal dins del BdT creat.
- Intercanvis a tutories 1r d'ESO: es podria considerar com un subprojecte. Es tracta d'implementar un BdTE segons el model de *tutoria entre iguals* dins de l'espai de tutories de 1r d'ESO. Es proposa implementar aquest subprojecte per reforçar el BdT a nivell de centre (així els alumnes a 1r d'ESO ja entren a la lògica dels intercanvis i els professors també s'hi habituen). Per a aquest subprojecte s'emprarà la guia didàctica de Banc de Temps Escola (Montse Pujol & Cacho, 2010), adaptant-la segons es consideri oportú.
- Festa intercanvis a nivell de centre: es tracta de la realització d'una activitat on hi participin tots els alumnes i professionals del centre, podent-se estudiar la possibilitat d'incloure-hi famílies i altres persones de l'entorn comunitari. Aquestes festes es realitzaran durant tot un matí, ocupant varis espais de l'institut. Es combinaran intercanvis entre parelles amb intercanvis grupals. Aquests esdeveniments seran promoguts i gestionats pels alumnes d'emprenedoria. Es preveu fer la primera festa just tornant de les vacances de Nadal i fer-ne una segona després de setmana Santa. Tot i així, aquesta previsió és flexible ja que cercar les dates serà part de les tasques que hauran de portar a terme els alumnes impulsors, amb l'ajuda del professorat i del facilitador.
- Intercanvis a nivell de centre: Intercanvis funcionant ja com un Banc de Temps, on les persones s'inscriuen, apunten les seves ofertes i demandes i porten un balanç del temps dedicat i consumit.
- Intercanvis amb l'entorn: Intercanvis on altres agents de l'entorn també participin. La manera com encaixen aquests agents serà tema de disseny dins d'emprenedoria al 2n trimestre, per tant no es pot concretar a priori si hi haurà agents de l'entorn que siguin també «usuaris» del BdT o es cercarà un encaix diferent. També, en ser la part més complexa de l'encaix, la previsió temporal també és més incerta, podent-se donar el cas que no s'acabi de produir durant el curs escolar.

Taula 3: Distribució anual dels moments clau del projecte

	Setmana																																						
	1r trimestre											2n trimestre											3r trimestre																
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35			
Constitució del projecte (estatuts)																																							
Intercanvis entre impulsors																																							
Intercanvis a tutories 1r d'ESO																																							
Festes intercanvi a nivell centre																																							
Intercanvis a nivell de centre																																							
Intercanvis amb l'entorn																																							

Aquests moments clau són els que acaben determinant les tasques a realitzar durant el curs. A la Taula 4 es pot veure com queda la planificació anual de les tasques principals.

Taula 4: Distribució anual del les tasques del projecte BdT

	R	Setmana																																					
		1r trimestre											2n trimestre											3r trimestre															
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
Exposició																																							
Prèvia als impulsors	F																																						
Al grup emprenedoria	F																																						
Al centre	E																																						
Agents de l'entorn	E																																						
Disseny BdT																																							
Especificació valors	C																																						
Especificació del funcionament	E																																						
Definició governança i membres	E																																						
Constitució del BdT	E																																						
Anàlisi dels agents de l'entorn	E																																						
Prospecció relacions amb entorn	E																																						
Definició encaix de l'entorn	E																																						
Promoció/difusió																																							
A nivell de centre	E																																						
En la comunitat	E																																						
Realització d'intercanvis																																							
Entre impulsors - a classe	F																																						
Entre impulsors - autogestionat	E																																						
1r ESO - dins tutoria	F																																						
Festa dels intercanvis	E																																						
Nivell centre	F																																						
Amb l'entorn	F																																						
Dinamització dels intercanvis																																							
A nivell de centre	E																																						
Amb entorn	E																																						
Avaluació i seguiment																																							
Intercanvis tutoria 1r ESO	E																																						
Festa intercanvis	E																																						
Intercanvis a nivell de centre	E																																						
Intercanvis amb l'entorn	E																																						
Avaluació del projecte	F																																						
Propostes de futur	E																																						

Taula 5: Definició dels espais de responsabilitat

Espai de responsabilitat (R)	Símbol
El facilitador qui porta el pes (tot i que pot tenir suports)	F
Dins la matèria de CiVE amb el suport del facilitador i/o professor	C
Alumnes d'Emprenedoria amb el suport del professor i/o facilitador	E

6.5 Encaix curricular

El projecte s'impulsaria des de 3r d'ESO, dins de les assignatures d'emprenedoria (optativa), servei comunitari (obligatòria) i CiVE (Cultura i Valors Ètics —optativa a triar amb religió), amb la participació d'altres cursos del centre.

- **Emprenedoria:** s'acabarà de dissenyar el projecte, es dinamitzarà i realitzarà part de l'avaluació. Són els encarregats de portar el pes de l'impuls del BdT conjuntament amb el facilitador.
- **CiVE:** els alumnes debaten assumptes vinculats als valors en les relacions humanes i ajudaran a definir els criteris ètics que han d'imperar en el BdT. Dins d'aquesta matèria es porta a terme el **servei comunitari**, que es pretén utilitzar com un sistema per vehicular intercanvis amb l'entorn comunitari, tot i que la seva concreció es realitzarà dins de la matèria d'emprenedoria en el segon trimestre.
- **Tutoria 1r d'ESO:** els alumnes faran intercanvis guiats dins de l'aula seguint el model de tutoria entre iguals.
- **Tots els cursos:** a les festes d'intercanvi a nivell de centre, participaran tots els estudiants de l'institut (i professors). Seran els diferents tutors els encarregats de encaixar-ho dins dels currículum. L'activitat serà dinamitzada per part dels alumnes d'emprenedoria.

6.5.1 Emprenedoria

6.5.1.1 Competències

Les competències de la matèria d'emprenedoria estan vinculades a les de l'àmbit social i a les de l'àmbit matemàtic, a part de les transversals.

Àmbit social

Dimensió històrica

- Competència 3 (CS3): Interpretar que el present és producte del passat, per comprendre que el futur és fruit de les decisions i accions actuals.

Dimensió geogràfica

- Competència 7 (CS7): Analitzar diferents models d'organització política, econòmica i territorial, i les desigualtats que generen, per valorar com afecten la vida de les persones i fer propostes d'actuació.

Dimensió ciutadana

- Competència 11 (CS11): Formar-se un criteri propi sobre problemes socials rellevants per desenvolupar un pensament crític.
- Competència 12 (CS12): Participar activament i de manera compromesa en projectes per exercir drets, deures i responsabilitats propis d'una societat democràtica.

Matemàtica

- Competència 12 (CM12): Seleccionar i usar tecnologies diverses per gestionar i mostrar informació, i visualitzar i estructurar idees o processos matemàtics.

Personal i Social

- Competència 3 (CP3): Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida
- Competència 4 (CP4): Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable

Digital

- Competència 8 (CD8): Realitzar activitats en grup tot utilitzant eines i entorns virtuals de treball col·laboratiu.

6.5.1.2 Continguts

Dins de la matèria d'emprenedoria els continguts es divideixen en 3 grans blocs: autoconeixement, iniciativa emprenedora i planificació financera. El projecte ocuparà tot el curs de 3r d'ESO de l'assignatura i es centrarà en els dos primers blocs, concretament:

- Autoconeixement i itinerari formatiu:
 - Recerca sobre les diferents tasques que fan professionals de diferents nivells de qualificació, tot superant estereotips de gènere i altres prejudicis.
 - Disseny del propi itinerari formatiu i professional.

- Iniciativa emprenedora i projecte d'empresa:
 - Valors i cultures del treball i de les capacitats emprenedores.
 - Estudi del mercat potencial per a generació d'idees de negoci.
 - Planificació i execució en grup d'un projecte empresarial senzill.

S'ha d'entendre, però, que tot aquest contingut s'enfocarà des de l'economia social i comunitària. En aquest sentit, per tant, quan es parla de termes com treball, empenedoria o projecte empresarial s'ha d'interpretar en termes amplis, on la finalitat principal són objectius per la societat i no l'acumulació de capital. A l'apartat 6.5.1.5 es reflecteix com aquests continguts es materialitzarien al primer trimestre.

6.5.1.3 Objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació

Es tracta d'un projecte flexible, que permet i persegueix adaptar-se a les oportunitats d'aprenentatge que vagin sorgint i possibilitar incloure l'entorn. Això obliga a introduir part de flexibilitat tant en els objectius d'aprenentatge com en els criteris d'avaluació. A la vegada, s'ha de tenir en consideració que la major part dels alumnes només cursen la matèria durant un trimestre, essent necessari que els objectius bàsics es persegueixin en tots tres trimestres.

Objectius d'aprenentatge

Respecte els objectius d'aprenentatge es decideix dividir-ho en dos blocs. El primer és els objectius que s'han de perseguir de forma prescriptiva durant tot els trimestres i el segon grup són objectius que poden variar. A mesura que avanci el projecte la indeterminació és creixent, ja que la incertesa és creixent amb el temps. Així, el segon grup d'objectius es defineixen només pel 1r trimestre, essent necessari crear-els dels 2n i 3r trimestres més endavant.

Objectius prescriptius anuals

OAE1. Desenvolupar l'esperit emprenedor mitjançant el descobriment de les nostres fortaleses i debilitats per, progressivament, augmentar la nostra competència emprenedora.

OAE2. Fomentar l'aplicació del pensament creatiu a l'hora de fer qualsevol proposta que s'hagi de valorar en el seu entorn econòmic i valorar-ne positivament la innovació, l'originalitat i la consistència.

OAE3. Impulsar petits projectes susceptibles de poder implementar-se en el seu entorn econòmic en els quals la creativitat i el rigor científic d'aquests projectes han de jugar un paper primordial al llarg de tot el procés de realització.

OAE4. Participar de forma cooperativa en l'elaboració i en la realització de projectes rellevants a partir del plantejament d'interrogants en relació als recursos econòmics de l'entorn.

OAE5. Utilitzar els sistemes TIC per tal d'impulsar, gestionar i dinamitzar projectes, coneixent diferents eines disponibles i emprant-les de forma responsable.

Objectius variables 1r trimestre

Els següents objectius són específics per al primer trimestre, però poden incloure's en els trimestres posteriors si es considera oportú.

OAEb1. Construir coneixements sobre les relacions i sistemes econòmics actuals, els valors que els regeixen i l'impacte social de cadascun d'ells, i analitzar-los de forma crítica.

OAEb2. Conèixer diferents tipus d'organització i coordinació del treball per tal d'impulsar un projecte de forma eficient i eficaç.

Altres objectius variables

A continuació es detallen alguns objectius que serien interessants de perseguir en el segon i tercer trimestres, però dependran de com evolucioni el projecte.

OAEc1. Relacionar-se amb l'entorn econòmic com a subjecte i no com a objecte d'aquest entorn mitjançant l'assimilació progressiva del coneixement que vagi aprenent sobre el seu funcionament, així com incorporar el que apreni a les seves relacions amb altres agents econòmics com a font de desenvolupament, tant de la seva autonomia personal com de la seva capacitat per liderar projectes que puguin ser percebuts com a valuosos pels altres.

OAEc2. Fer el seguiment d'un projecte a través d'indicadors quantitius i qualitatius, emprant diverses tecnologies per tal de representar i valorar les dades que s'obtenen i utilitzar-ho per tal de prendre decisions amb rigor.

criteris d'avaluació 1r trimestre

Es defineixen a continuació els criteris d'avaluació del primer trimestre, havent-se de concretar els dels trimestres posteriors en funció del desenvolupament del projecte.

Taula 6: Criteris d'avaluació de la matèria d'emprenedoria el 1r trimestre

Criteri d'avaluació		Competències bàsiques							
		CS3	CS7	CS11	CS12	CM12 ¹⁴	CP3	CP4	CD8
CAE1	Participa en debats d'actualitat sobre temes relacionats amb l'economia i amb el món del treball i raona les seves opinions amb respecte per les opinions dels altres.								
CAE2	Identifica en un organigrama els diferents rols i responsabilitats d'una organització.								
CAE3	Preveu possibles escenaris futurs en funció de les decisions que es prenen en les normes organitzatives								
CAE4	Reconeix que les relacions de treball tenen un impacte social i identifica possibilitats d'acció des de l'economia social								
CAE5	Identifica les seves fortaleses i debilitats a l'hora de impulsar un projecte conjunt								
CAE6	Treballa de forma coordinada amb el grup, assumint responsabilitats i ajudant als altres a prosperar								
CAE7	Coneix i utilitza diverses tecnologies a l'hora de coordinar-se en la realització de projectes en grup								
CAE8	Identifica les avantatges i inconvenients de diferents eines TIC per tal d'impulsar un projecte propi								

6.5.1.4 Metodologies

Es prioritzaran les activitats de la part baixa de la piràmide d'aprenentatge (Education corner, 2020), que són les que promouen més l'aprenentatge: Ensenyar un a l'altre, la pràctica i els grups de discussió. Així la manera habitual de treballar dins de la matèria d'emprenedoria serà que els diferents grups de treball investiguin sobre diferents assumptes, facin propostes vers el projecte i ho exposin al grup classe. En aquestes exposicions els alumnes seran els encarregats de guiar el debat i facilitar l'assoliment de consensos cara a l'aplicació del que han treballat sobre el projecte.

Així, la metodologia principal serà la de l'[aprenentatge cooperatiu](#). El professor facilitarà una guia a l'hora de portar a terme els diferents subprojectes que realitzen els diferents grups, amb les preguntes rellevants a respondre, els criteris i ítems d'avaluació i possibles fonts d'on extreure informació fiable. També serà molt important el rol del professor a l'hora de personalitzar les activitats per tal que per cada grup suposin un repte, siguin assolibles i maximitzin els aprenentatges. En aquest sentit és important recordar el principi de la implicació en què el repte no ha de ser massa fàcil ni massa difícil i el resultat rellevant per als participants.

¹⁴ Aquesta competència no es treballarà al primer trimestre. Es preveu que en trimestres posteriors es treballi a través de l'anàlisi de dades dels intercanvis que es vagin produint.

També s'emprarà l'[estudi de casos](#), tot i que en menor mesura i puntualment. Aquesta metodologia s'utilitzarà principalment a l'hora de reflexionar sobre els valors que guien el projecte.

Finalment, la naturalesa del projecte en qüestió implica que sigui interessant utilitzar l'[aprenentatge basat en projecte \(ABP\)](#), tot i que això requereix ja d'una major complexitat a l'hora de gestionar i fer el seguiment i es preveu que s'implementi a mig termini un cop el projecte estigui consolidat i els diferents agents s'hi hagin agents familiaritzats.

Els tipus de grups seran [grups base](#) trimestrals. Els alumnes es distribuïran en comissions de treball que tindran responsabilitats concretes sobre el projecte i portaran a terme els diferents subprojecte (aquestes comissions poden ser fixes o rotatives, tot i que en ser una matèria que canvia d'alumnes trimestralment es creu més adequat que siguin grups trimestrals). Inicialment es preveuen **4 grups base** de continuïtat **trimestral** de **4 alumnes**¹⁵ que el professorat pot decidir modificar, adaptar, ampliar o reduir segons criteris pedagògics i organitzatius.

Taula 7: Descripció de les comissions previstes dins de l'assignatura d'emprenedoria

Comissió	Descripció
Comunicació	<p>Són els responsables de tota la part de la imatge i la comunicació. Les seves tasques i responsabilitats principals són:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generar el material informatiu i divulgatiu (audiovisual, cartells i altres). • Difondre el projecte (fer campanyes, gestionar xarxes socials, parlar amb agents clau, proposar activitats) • Respondre consultes
Normatiu	<p>Són els responsables de definir les normes de funcionament i fer-ne un seguiment</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establir i actualitzar normes generals (governança, membres, normes en els intercanvis, responsabilitats i altres) • Redactar estatuts i fer-ne un seguiment

¹⁵ Inicialment es preveu que siguin 16 alumnes. Com que això canvia cada any es pot crear o reduir grups.

Comissió	Descripció
Projectes 1 i 2	<p>Són els encarregats de portar a terme iniciatives i recerques sota encàrrec. Es caracteritzen perquè aquestes actuacions tenen menor durada que les que porten els altres grup. Alguns exemples de tasques que poden realitzar són:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recerca sobre l'economia social • Estudi dels projectes comunitaris i associacions del poble • Disseny de la «festa dels intercanvis» • Inventari d'espais i recursos per a la realització d'intercanvis dins del centre • Recerca sobre eines TIC per a gestionar un BdT • <i>Qualsevol altra actuació que es consideri interessant per al projecte</i>

6.5.1.5 Seqüència didàctica 1r trimestre

En aquest apartat es defineix la seqüència didàctica a portar a terme el primer trimestre. Com es pretén que els alumnes s'impliquin en el disseny del propi projecte, es deixa obert el 2n i 3r trimestre per tal de planificar-los segons les aportacions dels propis alumnes i de les oportunitats que sorgeixin. En aquest sentit, aquest dos últims trimestres només s'especifiquen a nivell d'objectius i orientacions generals.

El primer trimestre constarà de 11 sessions, distribuïdes segons s'exposa a continuació:

Taula 8: Seqüència didàctica 1r Trimestre

	Descripció	Avaluació
1	Explicació del projecte BdT als alumnes Preparació d'intercanvis per las següent sessió	
2	Realització d'intercanvis (1/2 h) Avaluació conjunta dels intercanvis (1/2 h)	AAE1 – Intercanvis inicials
3	Definició de les comissions (grups) i establir rols i formes del treball Explicar les tasques que hauran de fer aquest trimestre cada grup Exposició eines TIC per treballar projectes en grup	
4	Comunicació: disseny de logo, creació de blog i canals de contacte Legal: manual governança i membresia Projectes 1: l'economia social	AAE2 – Subprojectes de grup
5	Projectes 2: relacions de treball – història i actualitat	
6	Exposicions + debat Projectes 2: relacions de treball – història i actualitat Projectes 1: l'economia social	AAE3.1 – Exposició AAE3.2 - Debat AAE3.2 - Resum
7	Comunicació: material multimèdia explicatiu Legal: manual governança i membresia Projectes 1: TOC per l'Economia Social i BdTs	AAE2 – Subprojectes de grup
8	Projectes 2: Preparació de l'activitat de 1r d'ESO	

Descripció		Avaluació
9	<u>Exposicions + debat</u> Comunicació: material multimèdia, bloc, logo i contactes Legal: primera proposta de normes + governança + membres <i>Aquesta setmana també es realitza l'activitat de 1r d'ESO d'intercanvis, pot ser interessant que hi assistissin alguns alumnes de projectes 1 o altres que volguessin participar-hi. Tot i així, això dependrà de la possibilitat real de no assistir a la matèria que estiguin cursant en aquella franja horària.</i>	AAE3.1 - Exposició AAE3.2 - Debat AAE3.2 - Resum
10	Avaluació de l'activitat de 1r d'ESO i acabar de polir document constitutiu Projectes 2: Avaluació activitat 1r d'ESO Comunicació: consolidació documents divulgatius amb normes Legal: consolidació dels estatuts <u>Exposicions</u> Projectes 1: TOC per l'Economia Social i BdTs	AAE2 - Subprojectes de grup AAE3.1 - Exposició AAE3.2 - Debat AAE3.2 - Resum
11	Prova final: formulari amb preguntes obertes i test <i>Aquesta mateixa setmana es realitzarà un acte a nivell de centre on es constituirà el BdT i els alumnes d'emprenedoria seran els encarregats d'exposar-lo.</i>	AAE4.1 - Heteroavaluació AAE4.2 - Autoavaluació AAE4.3 - Coavaluació

Avaluació dels alumnes d'emprenedoria - 1r trimestre

Per aquest primer trimestre es defineixen les següents activitats d'avaluació:

Taula 9: Criteris d'avaluació pel 1r trimestre d'emprenedoria

Activitat d'avaluació		Criteris d'avaluació							
		CAE1	CAE2	CAE3	CAE4	CAE5	CAE6	CAE7	CAE8
AAE1	Intercanvis inicials	20%							
AAE2	Subprojectes de grup (contínua)			40%		20%	40%	40%	
AAE3.1	Presentacions	Exposició	30%				20%		
AAE3.2		Debat	50%						
AAE3.3		Resum			40%	40%		20%	20%
AAE4.1	Exercici escrit final	Autoavaluació				80%	20%		
AAE4.2		Coavaluació					20%		
AAE4.3		Heteroavaluació		100%	20%	60%			40%

En el cas de les activitats que es realitzen de forma contínua, o periòdica, la nota serà la mitjana de les puntuacions obtingudes. Tal és el cas de les presentacions, on els alumnes faran un resum del què s'ha exposat en cada cas. Serà la mateixa situació en els subprojectes de grup, on el professor farà un seguiment del treball que van realitzant i valorarà els diferents aspectes segons les observacions que faci.

Eines d'avaluació emprenedoria 1r trimestre

Per tal d'obtenir les diferents puntuacions s'utilitzaran les següents eines d'avaluació:

Taula 10: Eines d'avaluació del 1r trimestre per la matèria d'emprenedoria

Activitat d'avaluació		Eines d'avaluació
AAE1	Intercanvis inicials	Full d'observació debat
AAE2	Subprojectes de grup (contínua)	Full de seguiment
AAE3.1	Presentacions	Exposició
AAE3.2		Debat
AAE3.3		Resum
AAE4.1	Exercici escrit final	Autoavaluació
AAE4.2		Coavaluació
AAE4.3		Heteroavaluació
		Formulari de <i>Google Forms</i> combinant preguntes obertes i de tipus test

6.5.2 Cultura i Valors Ètics

Dins de la matèria Cultura i Valors Ètics (CiVE) el projecte ocuparà algunes de les hores durant el curs.

Els alumnes que facin l'optativa d'emprenedoria seran els responsables (amb la tutela del facilitador) de fer d'enllaç entre les dues matèries.

En aquest apartat s'especifica només la part de CiVE que a priori es preveu encaixar amb el projecte del BdT; concretant les competències i continguts curriculars a treballar-hi. No s'especifiquen els criteris d'avaluació ni les metodologies, ja que la planificació definitiva dependrà dels docents de CiVE.

6.5.2.1 Competències

Dimensió personal

- Competència 1: Actuar amb autonomia en la presa de decisions i ser responsable dels propis actes.
- Competència 3: Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i per consolidar el pensament propi.
- Competència 4: Identificar els aspectes ètics de cada situació i donar-hi respostes adients i preferentment innovadores.

Dimensió sociocultural

- Competència 10: Realitzar activitats de participació i de col·laboració que promoguin actituds de compromís i democràtiques.

6.5.2.2 Continguts clau

Tot i que el projecte és fàcilment combinable amb gairebé tots els continguts clau de CiVE, s'han prioritzat els que es consideren més vinculats a les iniciatives de BdTs.

Dimensió personal

- CC6. El fonament de la llibertat i l'autonomia en les diverses teories ètiques.
- CC15. L'origen i la construcció dels prejudicis en el nostre context.
- CC18. La millora i la innovació com a estímul de l'avenç col·lectiu.

Dimensió interpersonal

- CC43. Valors i actituds a partir d'un sistema democràtic: solidaritat, bé comú, compromís, diàleg.
- CC44. Àmbits de cooperació i participació: voluntariat, ONG, centres d'assistència comunitària.

6.5.2.3 Seqüència didàctica 1r trimestre

El primer trimestre constarà de 11 sessions. A continuació (Taula 11) s'especifiquen els moments en que s'han de treballar certs continguts vinculats al projecte i si ha d'haver algun resultat a entregar. El professor de CiVE pot decidir treballar altres temes relacionats al BdT en les sessions que queden lliures, o dedicar-ho a allò que ell consideri convenient segons el currículum.

Taula 11: Sessions de CiVE vinculades al projecte BdT

Temes a treballar		Resultats a entregar
1	<i>A decidir per professor de CiVE</i>	
2	Durant aquestes sessions s'hauran de tractar els següents temes (és indiferent l'ordre): <ul style="list-style-type: none"> • Valors en les relacions humanes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Justícia ◦ Llibertat ◦ Solidaritat • Afrontar la vida a través de la veritat • Democràcia: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Sistemes de governança ◦ Els valors democràtics ◦ Emocions i decisions en grup 	Com a molt tard, a l'última sessió (setmana 7) s'haurà d'entregar un document consensuat tot el grup classe amb: <ul style="list-style-type: none"> • Definició dels valors que han de guiar el BdT (no només quins conceptes, sinó el seu significat per al projecte) • Propostes de com organitzar la presa de decisions
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9	<i>A decidir per professor de CiVE</i>	
10	<i>A decidir per professor de CiVE</i>	
11	<i>A decidir per professor de CiVE</i>	

Servei comunitari

En quedar encaixat dins de la matèria de *Cultura i Valors Ètics*, les competències i continguts a treballar seran pròpiament els de *CiVE*, repercutint un 30% en la nota en cada cas. En aquest sentit, s'inclourà com una activitat dins de la matèria amb el pes sobre la nota final que s'ha comentat.

Aquesta part, però, s'inclourà més endavant ja que primer els alumnes d'emprenedoria han de fer la tasca de veure com es pot encaixar la comunitat dins del BdT. És bastant probable, doncs, que el primer any no sigui possible fer aquest encaix del servei comunitari i que s'acaba produint un cop el projecte estigui ja consolidat.

6.5.3 Encaixos altres matèries

No es concreten encaixos d'altres matèries de forma prescriptiva, ja que les possibilitats dependran de diversos factors no previsibles. A continuació es fan un seguit de propostes, sense acabar de concretar del tot, per tal de servir d'exemple a l'hora d'implementar iniciatives dins del BdT en el centre escolar vinculades a altres matèries o cursos:

- Matemàtiques + informàtica: anàlisi de la xarxa Banc de Temps de l'institut mitjançant UCINET.
- Visual i plàstica + informàtica: disseny de cartells informatius de les activitats que faci el BdT i disseny de tríptics informatius del projecte. Tot això en col·laboració amb la comissió de comunicació.
- Sociologia: fer una exposició a nivell de centre sobre les relacions humanes i el treball en diferents moments històrics i cultures, sistemes de mercat que han existit i com la confiança afecta al cost de transacció. Introduir-hi l'encaix de l'economia social i solidària i, dins d'aquesta, els Bancs de Temps.

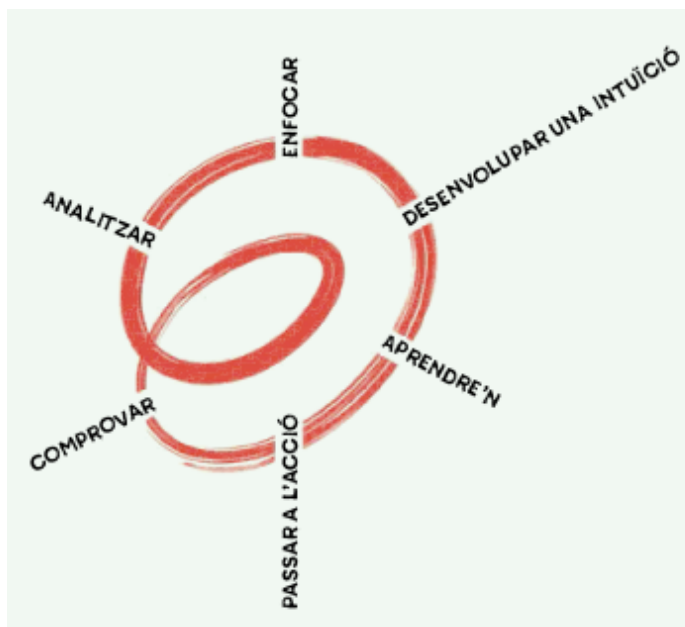
6.6 Sistema de seguiment i avaluació

Per tal d'avaluar si el projecte està empenyent a l'assoliment dels objectius proposats i poder anar rectificat-lo per tal de ser més eficient, s'ha definit un sistema d'indicadors i de seguiment (veure Taula 12). Aquests s'han de considerar com una proposta i es rectificaran segons els següents criteris:

- Adequació: quan es vegi que un indicador realment no està reflectint l'assoliment (o promoció) de l'objectiu al qual està vinculat.
- Cost: si és excessivament complicat obtenir un valor d'un indicador i l'experiència mostra que no acaba essent eficient.

- Possibilitat d'incloure als alumnes a l'hora d'avaluar: si canviant un indicador per un altre és més fàcil incloure els alumnes en aquest procés, s'aconsella fer-ho. Així, a mode d'exemple, si un alumne de batxillerat fa com a treball de recerca un estudi sobre les relacions al centre, pot ser interessant que sigui ell que revisi l'indicador de cohesió.

El propi sistema d'avaluació ha d'ajudar a l'assoliment dels objectius, no només a través dels resultats que ens dóna, sinó també a través de la participació dels diferents agents en el procés. El sistema d'avaluació s'ha de portar a terme seguint l'*espiral d'indagació* (veure Il·lustració 11), que és un mètode que ajuda a que els docents construeixin entorns d'aprenentatge eficients a través de la recerca comuna (OECD, 2018, p. 32). Així, els propis indicadors són part del procés a avaluar, i el seu desenvolupament permet als implicats de fer-ho —professors, alumnes i altres participants



Il·lustració 11 - Espiral d'indagació. Font OECD (2018, p. 32)

— desenvolupar el projecte i aprendre, de forma responsable i conscient; i no ser mers executadors d'una activitat que al final perd sentit més enllà del simple compliment de les tasques.

Taula 12: Indicadors inicials proposats de seguiment i avaluació del projecte

Objectiu		Indicador		Font
O1	Competències curriculars	i11	Valoració qualitativa impulsors	Reunió equip impulsor
		i12	Autopercepció aprenentatges (alumnes)	Qüestionari (z3)
O2	Cultura cooperativa	i21	Perfil cultural de l'organització segons adaptació el Competing Values Framework ¹⁶	A definir
O3	Cohesió	i31	% alumnes no inclosos <i>En els casos que es consideri</i>	Qüestionari (z2): Socio-grama
		i32	Percepció sobre els altres (tots els agents)	Qüestionari (z1)
		i33	Nombre de conflictes entre alumnes que arriben a direcció	Document de direcció
Oa1	Implicació alumnes organització	ia11	Número d'alumnes que participen en la gestió del projecte	Base dades BoT

¹⁶ En aquest cas, s'haurà d'adaptar l'OCAI (*Organizational Culture Assessment Instrument*) (K. S. Cameron & Quinn, 2011), o es pot optar per algun altre sistema similar. Tot i així, s'ha de tenir en consideració que definir aquest indicador suposa un projecte per sí mateix, i serà important validar l'eina que es creï per tal que sigui fiable a l'hora de comparar resultats de diferents anys. Així, el primer any es considera que s'ha d'utilitzar per acabar de definir aquest indicador, més que obtenir ja un valor de partida.

Objectiu		Indicador		Font
		ia12	Mitjana valoracions sobre el projecte (alumnes)	Qüestionari (z3)
Oa2	Autoestima	ia21	Mitjana autopercepció (alumnes)	Qüestionari (z3)
		ia22	Percepció dels participants (tots els agents)	Entrevistes (qualitatiu)
		ia31	Mitjana valoració (tots els agents)	Qüestionari (z1)
Oa3	Confiança en el nosaltres	ia32	Percepció dels participants (tots els agents)	Entrevistes (qualitatiu)
		ia41	Centralització xarxa intercanvis	Base dades BdT
Oa4	Diversitat de relacions noves	ia42	Nombre d'intercanvis entre tipologia d'agent	Base dades BdT
		ia43	Bateria de preguntes sobre relacions noves (tots els agents)	Qüestionari (z1)
		Ob1	Treball en equip	ib11
Ob2	Realització intercanvis	ib21	Nombre d'intercanvis	Base dades BdT
Ob3	Diversitat participants	ib31	Nombre de participants	Base dades BdT
		ib32	Dispersió de participants per tipologia	Base dades BdT
Ob4	Experiències col·laboració positives	ib41	Mitjana valoració experiència participació	Qüestionari (z1)
		ib42	Valoració qualitativa impulsors	Reunió equip impulsor
Ob5	Reconeixement persones	ib51	Percepció dels participants	Entrevistes (qualitatiu)

La periodicitat de l'avaluació serà trimestral, a excepció de l'i21 (cultura cooperativa) la qual es proposa que s'avalui anualment. Tot i que els canvis culturals suposen una transformació lenta, el propi sistema d'avaluació a través de preguntes als implicats (principalment docents) pot ajudar a fomentar els valors que es persegueixen.

Eines d'avaluació del projecte

Segons el sistema d'indicadors proposat es preveuen les següents eines d'obtenció de dades i informació:

- Reunió equip impulsor: aquesta reunió trimestral servirà per fer una valoració general del projecte i poder replanificar-lo segons les experiències obtingudes. A la vegada, el facilitador —com a dinamitzador de l'activitat— extraurà la valoració general dels indicadors i11, ib11 i ib42. S'ha de tenir en consideració que els impulsors són el facilitador i el professorat i alumnat d'emprenedoria.
- Qüestionari (z1): aquest qüestionari es passarà a tots els agents participants al projecte, ja siguin impulsors o usuaris. Les mitjanes dels valors obtinguts serviran per obtenir el valor dels indicadors i32, ia31, ia43 i ib41, tot i que també es realitzaran anàlisis més profunds dels resultats i la segregació per grups que permetran poder tenir una visió més rica de l'impacte del BdT. Les preguntes concretes que permetran objectivar els indicadors s'hauran de definir i validar.

- Qüestionari (z2): Aquest qüestionari es preveu inicialment per utilitzar amb els alumnes de 1r d'ESO que participin en el BdT dins de la tutoria de grup i obtenir el valor de l'indicador i31. Tot i així, a mig termini és interessant traslladar-ho a tot l'alumnat per tal de tenir una imatge més global a nivell del centre. És complicat coordinar una enquesta a aquesta escala i, per tant, es preveu que els resultats obtinguts no siguin prou representatius. En cas que s'aconseguís obtenir les dades amb prou rigor i volum, seria interessant enriquir-ho amb altres indicadors sociomètrics.
- Qüestionari (z3): Aquest qüestionari està pensat inicialment per tal de ser aplicat als alumnes de la matèria d'emprenedoria i obtenir el valor pels indicadors ia12 i ia21, que són els alumnes impulsors del projecte. Tot i així, l'autoestima de la resta d'alumnes participants també s'espera que es vegi reforçada, i en un futur seria interessant poder-ho incloure dins de l'avaluació.
- Document de direcció: per l'avaluació de seguiment del projecte només es sol·licita a direcció informació per l'indicador i33, encara que és de preveure que s'acabin requerint altres apreciacions per part de direcció.
- Base de dades BdT: És la base de dades que permetrà la gestió de tots els participants i dels intercanvis. És previsible que més que un document sigui un grup de documents dividits en diferents plataformes. Aquest sistema serà definit dins d'emprenedoria pels alumnes en el disseny dels sistemes tecnològics per la gestió del BdT. La informació per als indicadors ia11, ia41, ia42, ib21, ib31 i ib32 s'obtindrà directament de la base de dades o a través de l'anàlisi de la informació que hi hagi.
- Entrevistes: Per la obtenció de ia22, ia32 i ib51 es realitzaran un seguit d'entrevistes diferents participants. Es dissenyarà la metodologia en funció dels implicats en cada cas i l'interès pel projecte —és fàcil que a mesura que es consolidi el BdT es saturi el discurs en perfils d'agents participants que ja portin més temps.

L'avaluació final del projecte es farà en una reunió conjunta on participaran el facilitador, l'equip directiu, el professorat d'emprenedoria i altre professorat que s'hagi vist implicat directament en el projecte. També es pot estudiar la possibilitat d'incloure alumnes i agents de la comunitat, tenint present que l'avaluació de l'impacte és complexa i s'haurà d'analitzar bé com es fa aquesta inclusió.

7 Conclusions

Generar una comunitat educativa suposa establir connexions que xoquen de ple amb el marc legal i cultural d'un institut. Implica trencar esquemes i rutines, qüestionar rols de poder i estatus, introduir la incertesa en molts punts i l'aflorament de conflictes. Els elements centrals per poder tenir èxit en tot aquest procés és la negociació, l'escolta i la readaptació. Un programa excessivament encotillat serà incapaç d'incloure de forma real els diferents participants i evitarà convertir els problemes imprevistos en oportunitats d'aprenentatge. S'ha d'entendre, però, que flexibilitat suposa també planificació, el punt cau és què es planifica i què no, així com què és negociable i què és prescriptiu.

La forma de resoldre aquests punts en el treball ha sigut a través de la construcció d'un marc teòric i la definició d'uns valors que siguin la guia per les decisions que es prenguin, i l'especificació d'uns objectius que empenyin a que els debats i les decisions girin al voltant d'allò que es considera clau. A partir d'aquí, la determinació de la resta de punts especificats es va difuminant, essent cada cop més interpretables per els qui acabin executant el projecte.

D'aquesta manera, la concreció de l'encaix dins de les diferents matèries s'ha de veure com una exemple d'encaix. S'ha decidit impulsar-ho des de la matèria d'emprenedoria, però a l'hora de portar-ho a terme s'haurien de respondre preguntes com: està motivat el professorat d'emprenedoria en el projecte i se'l creu? Hi ha altres matèries en què pot haver-hi un context més favorable? També s'ha de tenir en consideració que s'ha especificat aquest encaix pensant en l'organització actual. Estem vivint moments de canvis dins dels centres i no és estrany que es realitzin modificacions com ajuntar matèries per treballar projectes transversals. Així, poden haver nous espais d'oportunitat que encaixin millor en aquesta iniciativa.

Per altra banda, per tal que el projecte es pugui consolidar i sigui educativament eficaç, és important la implicació dels diferents agents (direcció, alumnes, professors i comunitat). El rol del facilitador és clau per tal de fer possible la inclusió de totes les sensibilitats i construir confiança individual, col·lectiva i en el projecte. Aquest rol —facilitador— no serà senzill, i a la vegada és crític en la fase de construcció del BdT.

7.1 La innovació en el projecte

El projecte encaixa dins el concepte d'innovació que s'ha definit en el marc teòric. Tot i així, és important que els impulsors tinguin sempre present la innovació tal i com s'ha especificat, per tal que la iniciativa no es desvirtui: és tant important el què com el com.

Si observem els criteris d'innovació educativa especificats, en el projecte es tradueixen en:

- a) **Intersectorial:** Existeixen BdTs en molt àmbits i combinen dimensions d'oci, educatives, d'inclusió social, d'accés a recursos. O sigui, són projectes altament transversals que permeten la inclusió en espais molt diferents. Es pot aplicar a un centre educatiu, a una empresa, a nivell de barri o qualsevol altre lloc on hi hagi persones.
- b) **Obertura i col·laboració:** són projectes que inclouen diferents persones i entitats, i que persegueixen que col·laborin més enllà de les estructures establertes. Així, a través del BdT es pot incloure diferents agents de la comunitat — associacions de veïns, pares, entitats del poble i fins i tot empreses. A mode d'exemple, no és complicat que un alumne pugui guanyar donant classes de repàs a través d'una entitat solidària del poble, les pugui utilitzar per anar un dia a la piscina municipal.
- c) **De base i des de la base:** la majoria de BdTs són autogestionats, i fins i tot en el cas dels que es porten (o promouen) des d'organismes públics, s'acostuma a involucrar als participants en les decisions i la gestió diària. En el cas concret del quin es faci al centre, això es tradueix en que els alumnes han de participar activament de la presa de decisions, així com incloure altres agents que puguin anar-se afegint al projecte.
- d) **Consum proactiu i co-producció:** el principi fonamental dels BdTs és que tothom pot aportar —i, de fet, tothom aporta— valor, en aquests projectes tots són productors i consumidors de serveis, fins al punt que molts cops no queda clar quan i qui realment està produint i/o consumint. Així, els participants, principalment els alumnes, passen de ser mers *receptors d'educació* a ser-ne *oferidors*, i passen de rebre serveis educatiu a *co-construir-ne*. Aquesta és la base principal de la comunitat educativa que es pretén impulsar.
- e) **Mutualisme:** la reciprocitat i el suport mutu són valors fonamentals i objectius prioritaris dels BdTs. Tot i que els intercanvis es comptabilitzin a través de les «hores», no acaba de ser una «moneda» en sí pel poc valor que té com a tal. Aquest punt, però, s'ha de vetllar per tal que no es caigui precisament en donar més pes als intercanvis que als objectius que es persegueixen amb el projecte.
- f) **Crea nous rols i relacions:** es promou la corresponsabilitat, vincles nous i veure's amb uns altres ulls. A mode d'exemple, alumnes que poden no brillar a l'aula, es mostren més confiats i capaços quan poden ensenyar a algú allò que els agrada fer, canviar la visió que en tenen els companys, els professors, les famílies i, fins i tot, ells mateixos.
- g) **Millor us dels bens i recursos:** permet la realització de intercanvis i l'execució d'iniciatives a través de les noves xarxes de confiança que es creen. A la vega-

da, permet deixar de veure l'alumne només com algú a qui educar i se'l passa a veure com un recurs educatiu per a la comunitat, algú que aporta.

- h) **Desenvolupa competències i capacitats:** a través de portar a terme aquelles habilitats que la persona té ganes de compartir s'aconsegueix apoderar als participants. Així quan un alumne, professor, familiar o qualsevol altre persona, fa un «servei» per a algú altre, enforteix diversitat de competències, sobretot transversals.

7.2 El paper de la tecnologia en el projecte

En aquest punt ens centrarem en el paper de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), que en l'àmbit educatiu han derivat cap a les TAC (tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement) i posteriorment a les TOC (tecnologies on-line de cooperació o tecnologies de l'aprenentatge cooperatiu). Tot i així, ens hi referirem de forma genèrica com a TIC.

Les TIC tenen una presència molt gran en les relacions humanes. Avui en dia no podem parlar de persones en relació sense pensar en telèfons mòbils (principalment *Smartphones*), agregadors socials virtuals (tals com Facebook o Instagram), aplicacions de missatgeria (com Whatsapp) i moltes altres eines i plataformes digitals. Les TIC ho amaren tot i, més enllà de la utilitat que puguin tenir, de vegades oblidem que darrera hi ha persones i organitzacions, amb interessos propis a qui potser no els hi importem més enllà de fins a quin punt les puguem utilitzar. En aquest sentit, en el projecte, les TIC són molt útils, però educativament parlant el focus no ha de ser tant la part tècnica sinó els efectes que l'ús de certes tecnologies poden tenir sobre les persones i la societat. Realment, aprendre a fer anar *gadgets* és molt més senzill que l'ús responsable i conscient d'aquests. No s'ha d'oblidar que tecnologia està dissenyada per ser consumida, no per ser utilitzada críticament, i com menys qüestioni l'usuari major consum se li pot induir.

Així, si es defineixen uns valors pel projecte i es debat els seu significat, també és important portar el debat a la part tecnològica. Quin sentit té predicar la llibertat i després sotmetre tot el funcionament a eines desenvolupades per grans multinacionals? Quin sentit té parlar de coproducció i no ajudar al desenvolupament del programari lliure? I més enllà encara, quin sentit té parlar d'educació en valors i no preocupar-se dels valors que promovem amb les eines que utilitzem?

Per tant, durant tot el projecte és central la competència digital 11 (actuar de forma crítica i responsable en l'ús de les TIC, tot considerant aspecte ètics, legals, de seguretat, sostenibilitat i d'identitat digital). Això acaba repercutint tant en les eines escollides com en l'ús que d'aquestes es faci.

Un altre competència molt relacionada amb aquesta part és la 9 (Realitzar accions de ciutadania i de desenvolupament personal, tot utilitzant els recursos digitals propis de la societat actual) que és inherent al propi projecte.

Per altra banda, les competències 7 i 8, que són les de comunicació interpersonal i col·laboració, seran treballades sempre en els diferents subprojectes que es realitzin, ja que aquests es portaran a terme a través del treball en grup i mitjançant l'ús d'eines col·laboratives. Els dos altres grups competencials de la part digital: *1, 2 i 3 - Instruments i aplicacions* i *4, 5 i 6 - Tractament de la informació i organització dels entorns de treball i aprenentatge*, seran treballades en major o menor mesura, ja depenent de cadascun dels subprojectes.

Respecte el programari que es veuria involucrat en el projecte, principalment cal destacar:

Taula 13: Programari involucrat en el projecte BdT

Funció	Tipus	Exemples
Coordinació de les tasques en el projecte	Grups de discussió (fòrums)	Loomio
	Coordinació de tasques	Wekan Trello
	Planificació	OpenProject
	Edició cooperativa	LibreOffice Online
	Comunicació	Whatsapp Telegram
Bases de dades de participants i gestió dels intercanvis	Plataforma gestió del BdT	TimeOverflow
	Dades participants	LibreOffice Calc LibreOffice Base
	Anàlisi de dades i seguiment del BdT	LibreOffice Calc RR PSPP SPSS UCINET
Difusió del projecte en el centre i en la comunitat	Agregadors socials virtuals	Facebook Instagram Twitter
	Serveis de missatgeria i grups	Whatsapp Telegram
	Blocs i pàgines web	WordPress

Més enllà d'aquests, també s'ha d'incloure tot el programari que es pogués utilitzar per l'edició de material multimèdia i disseny gràfic, com poden ser: Inkscape, Gimp o Kdenlive

8 Bibliografia

- ADBdT. (2020, juny 2). *Bancos de Tiempo*. <http://www.bdtonline.org/>
- Alpuche de la cruz, E., & Bernal López, J. L. (2015). La Institución y la Organización: Un análisis centrado en el actor. *Intersticios Sociales*, 10, 1-29.
- Ansell, C., & Gash, A. (2007). Collaborative Governance in Theory and Practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543-571. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum032>
- Barraza, C. E. (2017). Cooperación, políticas ciudadanas y públicas (bancos de tiempo y moneda social). *Estudios Políticos*, 41, 25.
- Boyle, D. (2003). *The co-production principle and Time Dollars*.
- Bretones, M. T. (2001). *Sociedades avanzadas* (Editorial Hacer, Ed.; 1ª edición). A&M Gràfic.
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per educadors: Tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil* (Raimon Portell Rifà). Rosa Sensat.
- Cahn, E. S. (2004). *No more Throw-away people. The Co-Production Imperative*. (Essential books, Ed.; 2nd ed.).
- Cameron, K. (2009). An introduction to competing value framework. *Organizational culture white paper*. Haworth.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). The Competing Values Framework. *Diagnosing and Changing Organizational Culture*, 1988, 28-72.
- Caulier-Grice, J., Davies, A., Patrick, R., & Norman, Will. (2012). Defining Social Innovation. *Proyecto TEPSIE*, May, 43.
- Centre for Educational Research and Innovation. (2012). *La naturalesa de l'aprenentatge* (Hanna Dumont, David Istance i Francisco Benavides). OECD Publications.
- Education corner. (2020). *The Learning Pyramid*. <https://www.educationcorner.com/the-learning-pyramid.html>
- Freire, P. (2008). *Pedagogia del oprimido* (Buenos Aires ed., Ed.).
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (2a Ed.). Ediciones Morata SA.
- Gramsci, A. (1972). *Introducción a la filosofía de la praxis* (Edicions 62 SA, Ed.; 2a ed.).

- Honzawa Puig, A. (2009). *MOEs para los Bancos del Tiempo de Salud y Familia: El caso de Barcelona*. 1-13.
- Howaldt, J., & Schwarz, M. (2010). *Social innovation: Concepts, research fields and international trends* (1 Edition, Vol. 5). IMA/ZLW & IfU – RWTH Aachen University. http://www.sfs.tu-dortmund.de/cms/en/social_innovation/publications/IMOMAG_Howaldt_final_mit_cover.pdf
- INS Miquel Bosch i Jover. (2020a). *Horari definitiu alumnes 2019-2020*. https://agora.xtec.cat/iesmiquelbosch/wp-content/uploads/usu626/2019/09/HORARI-2019_20_HORARI_SENCER_DEFINITIU_Alumnes.pdf
- INS Miquel Bosch i Jover. (2020b). *Projecte educatiu de centre*.
- London, S., & Formichella, M. M. (2006). *El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación*. 17, 16.
- Lourenço, P. R., Dimas, I. D., & Rebelo, T. (2014). Effective workgroups: The role of diversity and culture. *Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones*, 30(3), 123-132. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2014.11.002>
- Luna-Reyes, L. F. (2013). Trust and collaboration in interorganizational information technology projects in the public sector. *Gestion y Politica Publica*, 22(SPEC.ISS.1), 171-210.
- Molnar, S. (2011). Time is of the essence: The challenges and achievements of a swedish time banking initiative. *International Journal of Community Currency Research*, 15, 13-22.
- Montolio, M., González, D., Alocen, L., & Monzonís, N. (2016, juliol 30). *Innovación educativa: El Banco de Tiempo Escolar*. CIMIE16 Educational research with social impact, Sevilla. http://amieedu.org/actascimie16/wp-content/uploads/2016/06/292_A5.pdf
- Mora, F. (2013, octubre 11). La contra. *La Vanguardia*.
- Naughton-Doe, R. (2011). Time Banking in Social Housing: A toolkit for co-production in Public Services. *International Journal of Community Currency Research*, 15, 73-76.
- OECD. (2018). *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors*. UOC.
- Ozanne, L. K. (2010). Learning to exchange time: Benefits and obstacles to time banking. *International Journal of Community Currency Research*, 14, 1-16.
- Pilar Dotras. (2019). *Ensenyar i aprendre al segle XXI*.
- Portes, A. (2006). Instituciones y desarrollo: Una revisión conceptual. *Cuadernos de economía*, XXV(45), 13-52. <https://doi.org/ISSN: 0121-4772>
- Pujol, Montse, & Cacho, X. (2010). *Guia didàctica Banc del Temps Escolar*. Associació Salut i Família.

- Pujol, Montserrat, & Cacho, X. (2009). *Programa d'acció tutorial: Banc del temps escolar*. 337, 5.
- Pujolàs, P. (2010). La estructura de la actividad en el aula ¿Colaborar o cooperar? *ARBELA, Revista de Educación*, 42, 54-58.
- Roca, R. (2014). Banc del temps en una escola d'adults. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 96-104.
- Romero Duran, C. (2000). *Mediació escolar* (1a edició). Icesb, Escola Universitària de Treball Social, Universitat Ramon Llull, Fundació Pere Tarrés.
- Sant Felip Neri. (2018, novembre 9). Ensenya i aprèn. *Sant Felip Neri*. <https://www.santfelipneri.cat/ensenya-i-apren/>
- Santos Gómez, M. (2014). Sujeto y educación en la filosofía de la educación de Bogdan Suchodolski. *Daimon*, 0(62), 87-100. <https://doi.org/10.6018/daimon/165551>
- Schein, E. H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo* (Primera ed). Plaza & Janés Editores, S.A.
- Seyfang, G. (2002). Tackling social exclusion with community currencies: Learning from LETS to Time Banks. *International Journal of Community Currency Research*, 6, 1-11.
- Seyfang, G. (2003). Growing cohesive communities one favour at a time: Social exclusion, active citizenship and Time Banks. *International Journal of Urban and Regional Research*, 27(3), 699-706.
- Seyfang, G. (2004). Working Outside the Box: Community Currencies, Time Banks and Social Inclusion. *Journal of Social Policy*, 33(1), 49-71. <https://doi.org/10.1017/S0047279403007232>
- Suchodolski, B. (1986). *Pedagogia de l'essència i pedagogia de l'existència* (Eumo Editorial, Ed.; desembre 1). Eumo Editorial.
- Valek, L., & Tarasova, O. (2014). Intercultural learning and communication in Time Bank environment. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 152, 958-962.
- Valor, C., & Papaoikonomou, E. (2015). Illusions and delusions: Timebanking in Spain. *Revista internacional de Sociología*, *In press*, 1-20.
- Williams, R. (1994). *Sociología de la cultura*. Paidós, DL.