



Artículo original // Recibido: 07.01.2025 / Aceptado: 13.02.2025 / Publicado: 21.03.2025

Una mirada a l'aprenentatge de la participació i la transformació social a l'escola des de la teoria de l'estructuració

Una mirada al aprendizaje de la participación y la transformación social en la escuela desde la teoría de la estructuración

A Look at the Learning of Participation and Social Transformation in Schools from the Structuration Theory

JORDI CASTELLVÍ MATA  0000-0002-6487-5477

Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya

Jordi.castellvi.mata@uab.cat

MYRIAM GONZÁLEZ-SANZ  0000-0001-5798-2808

Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya

Myriam.gonzalez.sanz@uab.cat

Resum. Aquest article presenta una anàlisi teòrica d'estudis empírics sobre l'aprenentatge de la participació i la transformació social a l'escola, emmarcant-los en la teoria de l'estructuració de Giddens (1984). A través d'aquesta perspectiva s'assenyala que l'agència individual i les estructures socials coexisteixen i es retroalimenten, plantejant reptes i oportunitats per a la participació democràtica i la justícia social a l'aula. Els resultats mostren que, tot i la presència de diverses iniciatives per fomentar la participació i la transformació, els canvis assolits solen ser modestos i no sempre es mantenen a llarg termini, a causa de l'alta complexitat d'implementar aquestes propostes. La majoria d'intervencions s'orienten cap a models de participació personalment responsable o participatius, i les transformacions profundes són escasses. Tanmateix, l'ús d'eines culturals com l'art, la valoració de la diversitat lingüística i cultural, i la promoció del diàleg igualitari emergeixen com a oportunitats claus per potenciar la participació i generar canvis més substancials en els contextos educatius.

Paraules clau: agència, democràcia, estructuració, transformació, participació.

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.3>

CASTELLVÍ MATA, J., & GONZÁLEZ-SANZ, M. (2025). Una mirada a l'aprenentatge de la participació... *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 47-61

Resumen. Este artículo presenta un análisis teórico de estudios empíricos sobre el aprendizaje de la participación y la transformación social en la escuela, enmarcándolos en la teoría de la estructuración de Giddens (1984). Desde esta perspectiva, se destaca que la agencia individual y las estructuras sociales coexisten y se retroalimentan, planteando desafíos y oportunidades para la participación democrática y la justicia social en el aula. Los resultados muestran que, a pesar de la existencia de diversas iniciativas para fomentar la participación y la transformación, los cambios logrados suelen ser modestos y no siempre se mantienen a largo plazo debido a la alta complejidad de implementar estas propuestas. La mayoría de las intervenciones se orientan hacia modelos de participación personalmente responsable o participativa, y las transformaciones profundas son escasas. Sin embargo, el uso de herramientas culturales como el arte, la valoración de la diversidad lingüística y cultural, y la promoción del diálogo igualitario emergen como oportunidades clave para potenciar la participación y generar cambios más sustanciales en los contextos educativos.

Palabras clave: agencia, democracia, estructuración, transformación, participación.

Abstract. This article presents a theoretical analysis of empirical studies on the learning of participation and social transformation in schools, framing them within Giddens' structuration theory (1984). Through this perspective, it is highlighted that individual agency and social structures coexist and mutually reinforce each other, posing both challenges and opportunities for democratic participation and social justice in the classroom. The results show that, despite the presence of various initiatives to foster participation and transformation, the changes achieved tend to be modest and are not always sustained in the long term due to the high complexity of implementing such proposals. Most interventions focus on personally responsible or participatory models of participation, while deep transformations are scarce. However, the use of cultural tools such as art, the appreciation of linguistic and cultural diversity, and the promotion of egalitarian dialogue emerge as key opportunities to enhance participation and generate more substantial changes in educational contexts.

Keywords: agency, democracy, structuration, transformation, participation.

Introducció

Un estudi experimental dut a terme per Kurt Lewin, Donald Lippitt i Ralph White a principis del segle XX va explorar els efectes de diferents tipus de lideratge sobre el comportament social dels grups. En l'estudi, es van crear dos grups de nens de deu anys, amb els quals van experimentar amb diferents estils de lideratge: autoritari, democràtic i *laissez-faire* (Lewin i Lippitt, 1938; Lewin et al., 1939). Els tipus d'organització proposats es caracteritzen per les següents dinàmiques:

1. **Autoritari:** El líder determina totes les decisions del grup, dicta les activitats i assigna les tasques individuals sense deixar clar quins són els passos futurs. El líder elogia o critica les accions individuals, però manté una distància emocional amb el grup.
2. **Democràtic:** Les decisions es prenen en conjunt després d'una discussió grupal, amb el líder suggerint diverses opcions per triar. Els membres tenen llibertat per triar amb qui treballar i com dividir les tasques. El líder és més un membre del grup que no pas una autoritat distant.
3. **Laissez-faire:** Els membres del grup tenen llibertat completa per prendre decisions sense la participació activa del líder. Tot i que el líder proporciona materials i ofereix informació si és sol·licitada, no intervé en el desenvolupament de les activitats ni proporciona orientació.

Els grups van ser observats durant un període de diverses setmanes, amb el líder (un adult) adoptant estils diferents en cada període. En l'estudi, es va observar un augment significatiu de l'agressió dins dels grups autoritaris, incloent-hi l'aparició de bocs expiatoris, amb membres del grup enfocant la seva hostilitat cap a un individu. També es va notar un sentiment de tensió elevada. Els grups democràtics mostraren més cooperació i una major implicació en els objectius col·lectius. El treball en grup va ser més constructiu, amb més suggeriments creatius i menys hostilitat o crítiques personals. Finalment, en els grups laissez-faire, es va observar una gran variabilitat en el comportament. En alguns casos, la manca de direcció del líder va derivar en un augment de l'agressió i el caos. També es produïren episodis de frustració quan els infants no rebien prou orientació per continuar amb les activitats.

Aquest estudi clàssic permet endinsar-se en com les relacions socials dins del grup es construeixen i es reproduïxen a partir de les estructures d'autoritat i poder. A l'escola, això es pot traduir en com les formes de participació i intervenció estan estructurades per les normes i valors socials, així com pels rols que el professorat i l'alumnat assumeixen en la creació d'un ambient més o menys participatiu.

Tanmateix, l'estudi de Lewin et al (1939) té una limitació important, ja que obvia que l'alumnat també té la capacitat de condicionar i modelar les estructures proposades per l'escola i el professorat. Aquest procés d'interacció dinàmica entre l'agència individual i les estructures socials es pot entendre millor a través de la teoria de l'estructuració d'Anthony Giddens (1984), que explica com l'estructura social i l'agència humana coexisteixen i es reforcen mútuament.

Giddens (1984) proposa un enfocament equilibrat, on l'agència i l'estructura tenen un pes semblant, sense que una domini completament l'altra. En lloc de concebre les estructures socials com a elements immutables que determinen totalment les accions individuals, o l'agència com una força lliure d'influència estructural, la seva teoria subratlla que ambdues es reproduïxen i es transformen mútuament a través de l'acció humana.

El concepte central de la teoria de l'estructuració és la dualitat de l'estructura, que afirma que les estructures socials no són només constriccions externes que limiten l'agència humana, sinó que, alhora, són el resultat i el mitjà de l'acció social. Segons Giddens (1984), aquestes estructures proporcionen normes i recursos que guien les accions individuals, però són aquestes mateixes accions les que reproduïxen o transformen les estructures existents. Així doncs, les estructures actuen tant com a constrenyiments com facilitadors de l'agència, oferint un marc de possibilitats i limitacions.

La teoria de l'estructuració de Giddens (1984) pot resultar molt útil per analitzar l'aprenentatge de la participació i la transformació social a l'escola, un aspecte clau de l'ensenyament de les ciències socials. En aquest estudi, presentem una discussió teòrica sobre aquests processos a partir d'aquesta teoria.

A tal fi, analitzem diversos estudis empírics amb l'objectiu d'identificar el paper que hi tenen l'agència i les estructures socials, com a elements essencials tant de la participació i la transformació social com del seu aprenentatge a l'escola. Aquesta anàlisi ens permetrà descriure els reptes i les oportunitats que es plantegen, així com la complexitat i els factors clau que afavoreixen l'èxit de les propostes didàctiques amb aquesta orientació.

Metodologia

Per la selecció d'articles per analitzar s'ha dut a terme una cerca sistemàtica a la base de dades acadèmiques Web of Science (Core Collection). L'objectiu de la cerca és identificar i analitzar articles recents, publicats en els últims deu anys (entre 2015 i 2024) que abordin l'aprenentatge de la participació i la transformació social a l'escola, així com altres conceptes relacionats, com ara l'acció social, la participació democràtica o l'educació per a la ciutadania crítica.

La selecció dels articles s'ha fonamentat en criteris explícits per garantir la coherència i rellevància del corpus analitzat. Els criteris d'inclusió han estat els següents:

1. Articles publicats entre 2015 i 2024.
2. Estudis empírics revisats per parells, publicats en revistes acadèmiques indexades.
3. Treballs que abordin explícitament l'aprenentatge de la participació i la transformació social en contextos escolars o que explorin temes afins, com ara l'acció col·lectiva, la participació democràtica, o l'educació per a la ciutadania crítica.

Per altra banda, s'han exclòs publicacions no revisades per parells, capítols de llibres, ressenyes, i treballs centrats exclusivament en contextos educatius fora de l'àmbit escolar, com ara l'educació informal o la formació d'adults.

Per un primer cribratge, s'ha utilitzat una combinació de termes clau i operadors booleans per a la cerca. Els termes clau inclouen *democratic participation*, *citizenship education*, *social transformation*, *collective action*, *school education*. Aquests termes s'han combinat amb operadors booleans com "AND" i "OR" per identificar articles que integrin diverses perspectives i àmbits rellevants. Per exemple, una de les combinacions utilitzades ha estat: ("democratic participation" OR "social transformation" OR "social action") AND ("primary school" OR "elementary school"). A més, s'han emprat filtres temporals (2015-2024) i temàtics per assegurar que els resultats compleixin amb els criteris establerts. També s'han exclòs tots aquells estudis que no fossin de l'àmbit de l'educació i de la recerca educativa. En segon lloc, s'ha fet una tria qualitativa on s'han descartat articles de discussió teòrica, o que incloïen els termes cercats, però que no n'eren el tema principal. La selecció final està composta per 12 articles que han superat totes les fases de cribratge.

Tot i que la tria inicial es fonamenta en criteris sistemàtics, el procés d'anàlisi dels articles seleccionats s'ha orientat cap a una discussió qualitativa i crítica. Això implica un aprofundiment en els continguts, més enllà d'una síntesi quantitativa habitual en les revisions sistemàtiques. Així, es busca analitzar com els autors conceptualitzen i aborden l'aprenentatge de la participació i la transformació social a través de la mirada de la teoria de l'estructuració de Giddens (1984), així com les seves implicacions pedagògiques, i els contextos escolars en què es desenvolupen les pràctiques descrites. A la Taula 1 es recullen els articles que han resultat de la cerca proposada.

L'anàlisi es duu a terme a través dos eixos fonamentals que recullen la teoria de l'estructuració de Giddens (1984): les estructures socials i l'agència. Aquest ens permetrà identificar la presència i desenvolupament d'aquests aspectes en els estudis sobre l'aprenentatge de la participació i la transformació social analitzats.

Taula 1. Articles analitzats.

| | Autors | Títol | Objectiu principal | Metodologia | Resultats clau |
|----|---------------------------------|--|---|---|---|
| 1 | Simpson Steele, 2017 | El Sistema fundamentals in practice | Analitzar com s'apliquen els principis d'El Sistema en escoles públiques | Estudi de cas qualitatiu | Els principis d'El Sistema tenen impacte, però amb dificultats degudes al context escolar. |
| 2 | Leonardi & Staley, 2021 | Cultivating a Queer Mindset | Explorar com una mestra desafia la cis-heteronormativitat a l'aula | Estudi de cas qualitatiu | La creació d'un "queer mindset" ajuda els estudiants a qüestionar normes de gènere i sexualitat. |
| 3 | Rivas-Quarneti et al., 2024 | Politicizing Children's Play | Identificar barreres i facilitadors del joc en un pati escolar | Metodologia participativa (Photovoice) | Les intervencions comunitàries milloren les condicions físiques i socials per al joc. |
| 4 | Porto et al., 2022 | Undoing inequalities: inclusive practices in Patagonia | Promoure l'aprenentatge inclusiu a través d'experiències culturals | Estudi de cas qualitatiu | Les activitats multimodals i interculturals transformen l'aprenentatge i fomenten la inclusió. |
| 5 | Raina, 2020 | Teacher Education and Inclusionary Practices | Compartir pràctiques inclusives en la formació docent | Anàlisi narrativa | L'agència docent és clau per a la transformació social en entorns educatius. |
| 6 | Méndez & Digón, 2023 | Justicia Global y Educación Primaria | Integrar l'educació per a la ciutadania global en el currículum | Anàlisi qualitativa | Es requereix un enfocament globalitzat per formar ciutadans crítics des de l'educació primària. |
| 7 | Accardo & Mangini, 2021 | Inclusion of a gender perspective | Implementar perspectiva de gènere en l'ensenyament d'anglès | Reflexió narrativa | Els materials literaris promouen una comprensió crítica de les relacions de poder i la igualtat de gènere. |
| 8 | Juanes & Jacott, 2020 | Participación Escolar Bonaerenses y Madrileños | Explorar les idees d'alumnat sobre participació escolar | Entrevistes semi-estructurades | L'autonomia personal destaca com a clau en la participació democràtica infantil. |
| 9 | Palma-Salinas, 2024 | Transformando desigualdades | Analitzar les relacions estudiant-docent en Comunitats d'Aprenentatge | Estudi de casos múltiples qualitatiu | Les relacions basades en el diàleg igualitari milloren l'aprenentatge de la participació i fomenten la confiança i l'expressió. |
| 10 | Blasco-Serrano et al., 2024 | Desarrollo profesional docente a través de un proyecto participativo | Explorar l'impacte d'un projecte participatiu en el desenvolupament docent | Investigació col·laborativa qualitativa | L'experiència reflexiva transforma la pràctica docent cap a una major participació i justícia social. |
| 11 | Holmes, 2023 | Creating equitable spaces for all learners | Explorar l'ús de converses instructives per crear espais educatius equitatius | Anàlisi de discurs | La instrucció basada en biografies valida les experiències dels estudiants i millora l'aprenentatge de la participació. |
| 12 | Berbel-Gómez & Díaz-Gómez, 2021 | 'Mi Barrio-Mi Escuela' Programa Artístico Socioeducativo | Avaluar l'efectivitat d'un programa artístic socioeducatiu | Grup focal i entrevistes qualitatives | Les pràctiques artístiques promouen l'empoderament i la inclusió social en contextos desfavorits. |

Font: Elaboració pròpia.

Estructures socials

Segons Giddens (1984), les estructures socials es configuren com conjunts de regles (normes, valors, lleis) i recursos (econòmics, materials o simbòlics) que els individus fan servir en la seva vida quotidiana. Aquestes regles s'interpreten i s'apliquen segons el context, mentre que els recursos poden mobilitzar-se per produir o reproduir accions socials. Així, són la pràctica quotidiana i constant dels actors socials allò que perpetua, alhora que transforma, aquestes estructures. En els estudis analitzats, les estructures socials apareixen sovint com a contextos d'opressió, un fet comprensible si considerem que aquestes investigacions estudien propostes on l'objectiu és fomentar l'aprenentatge de la participació i la transformació de situacions socials no desitjades. Per facilitar l'anàlisi, hem classificat les estructures socials en quatre categories, tot i ser conscients que aquestes se superposen i que alguns estudis podrien encaixar en més d'una alhora.

- a. Estructures socials que perpetuen desigualtats derivades de l'origen socioeconòmic (Berbel-Gómez i Díaz-Gómez, 2021; Porto et al., 2022; Raina 2020; Simpson Steele, 2017);
- b. Estructures socials que mantenen desigualtats i exclusions per motius culturals, lingüístics, de gènere o d'ètnia (Accardo i Mangini, 2021; Holmes, 2023; Leonardi i Staley, 2021; Rivas-Quarneri et al., 2024);
- c. Estructures socials que imposen un model neoliberal i jeràrquic en les pràctiques educatives (Blasco-Serrano et al., 2024; Juanes i Jacott, 2020; Méndez i Digón, 2023; Palma-Salinas, 2024)

Alguns dels estudis analitzats mostren contextos socials marcats per limitacions socioeconòmiques i l'escassetat de recursos educatius i culturals. Per exemple, en l'estudi de Simpson Steele (2017), es descriu una comunitat hawaiana en què més de la meitat dels estudiants reben ajudes a l'alimentació. Aquest fet indica una situació econòmica precària on la manca de finançament limita l'accés a activitats especialitzades com la música i als materials educatius i artístics necessaris. L'absència d'infraestructures adequades –com l'únic camí d'accés al poble, sovint bloquejat pel trànsit o les inundacions– dificulta la mobilitat i l'obtenció de recursos externs. En el context Maputxe descrit per Porto et al. (2022), la principal font d'ingressos prové de l'agricultura i l'artesania, complementades pel turisme estacional. Les escoles rurals maputxes no disposen de tecnologia ni d'infraestructures modernes, la qual cosa limita la diversificació de l'ensenyament, l'accés a materials educatius actualitzats i la integració de la llengua i la cultura locals. Així, l'aprenentatge del Mapudungun¹ com a llengua estrangera posa en relleu la desconexió entre el currículum escolar i les necessitats lingüístiques i culturals de la comunitat. D'altra banda, Raina (2020) mostra una divisió marcada a l'Índia, on les escoles ben finançades atenen les classes privilegiades, mentre que les comunitats desfavorides han de conformar-se amb centres públics de recursos limitats. Aquest desequilibri, reforçat per la lògica promercat, afavoreix l'educació privada per a qui se la pot permetre i deixa la majoria sense un accés adequat a materials, infraestructures, continguts culturals i lingüístics adaptats a la seva realitat. En el barri Nou Llevant-Soledat Sud a Palma (Berbel-Gómez i Díaz-Gómez, 2021), l'economia familiar és fràgil i moltes famílies no poden accedir a recursos educatius i culturals més enllà dels que ofereix el sistema públic. La manca d'inversió i d'infraestructures limita les oportunitats educatives i artístiques, i no s'hi reconeix el potencial simbòlic i cultural que els infants aporten, especialment quan aquestes aportacions no s'ajusten als models culturals dominants.

En tots aquests contextos, els infants sovint posseeixen recursos simbòlics, culturals i lingüístics propis que no encaixen amb els models hegemònics ni s'integren plenament en el currículum.

1. El Mapudungun és la llengua del poble maputxe, parlada principalment al centre i sud de Xile i l'Argentina.

Per exemple, els estudiants hawaïans de Simpson Steele (2017) estan profundament arrelats a les tradicions locals, i els maputxes de Porto et al. (2022) mantenen un vincle simbòlic amb la seva llengua i cosmovisió. Tanmateix, sovint aquests sabers i identitats queden invisibilitzats per enfocaments educatius que prioritzen continguts allunyats de la realitat local. En contextos com els descrits per Raina (2020) i Berbel-Gómez i Díaz-Gómez (2021), la diversitat cultural i lingüística no es valora prou, i això contribueix a la marginació de les comunitats, alhora que reforça narratives de manca de valor cultural i exclusió.

En conjunt, els quatre contextos estudiats presenten normes, valors i lleis que, tot i ser singulars en cada cas, coincideixen en la seva inclinació a consolidar desigualtats i a invisibilitzar la diversitat cultural i lingüística. L'enfocament educatiu predominant prioritza el progrés econòmic i la cohesió social en termes homogenis, oblidant les particularitats de les identitats locals, els coneixements tradicionals i les expressions artístiques pròpies de cada comunitat. Les lleis i polítiques educatives, tant en entorns rurals com urbans, així com en contextos indígenes o de diversitat migratòria, han donat peu a currículums monolingües i uniformitzadors, sovint sense suport específic per integrar la cultura, la llengua i l'art de forma sistemàtica. Això es tradueix en normes socials que afavoreixen el manteniment de visions restringides de l'educació, valors que no reconeixen plenament la riquesa cultural i lingüística dels estudiants, i polítiques insuficients per revertir la desconexió entre l'escola i les realitats locals.

Una segona categoria d'estudis analitza estructures socials en contextos que, tot i no ser necessàriament desfavorits, perpetuen l'exclusió i limiten les perspectives i veus de diversos col·lectius. En aquests casos, les restriccions se centren principalment en les regles, enteses com a normes, valors i lleis que configuren els entorns educatius. Un exemple és l'estudi de Leonardi i Staley (2021), que examina un districte escolar del Mountain West dels Estats Units. En aquest context, l'educació es regeix per valors i pràctiques que consideren l'heterosexualitat i la identitat cisgènere com a "normals", mentre que altres identitats són tractades com a desviacions. La manca de representació significativa de diversitats sexuals i de gènere en el currículum, les polítiques i les pràctiques docents reforcen aquestes normes. A més, les normes de "comportament comú" als centres escolars reflecteixen estructures de poder que privilegien identitats heterosexuales, masculines, blanques i cisgènere. Polítiques educatives, tant històriques com actuals, sovint no qüestionen aquestes estructures ni promouen activament la diversitat. Per la seva banda, Accardo i Mangini (2021) examinen un centre educatiu de Buenos Aires on els materials didàctics i les pràctiques educatives tradicionals reforcen estereotips de gènere, assignant tasques i característiques diferenciades als nois i a les noies. Aquest context educatiu reflecteix una societat que històricament ha relegat les dones a rols subordinats, tant en l'àmbit familiar com en el professional. La implementació de l'Educació Sexual Integral (ESI)² el 2006 exigia una perspectiva de gènere transversal a tots els nivells i assignatures, però la seva aplicació pràctica ha estat inicialment erràtica i limitada. Tot i que les línies curriculars establertes pel Consejo Federal de Educación (2008) reconeixien la importància de tractar temes com els rols de gènere, la transformació de les famílies i la igualtat d'oportunitats, aquestes directrius encara no han estat integrades plenament a la pràctica diària de les aules. L'exclusió al context educatiu també afecta altres dimensions, com l'edat, tal com analitzen Rivas-Quarneti et al. (2024) en un estudi sobre la gestió del pati escolar d'una escola al nord-oest d'Espanya. Segons aquests autors, la gestió del pati es basa en perspectives adultocèntriques que exclouen la mirada i la veu dels infants. Per exemple, el temps de descans al pati és de només trenta minuts, una decisió que prioritza els objectius acadèmics per sobre de les necessitats recreatives dels infants. A més, les normes restrictives limiten activitats considerades

2. Llei N° 26.150/2006, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, a Argentina.

perilloses, com escalar estructures o utilitzar certs espais, amb l'objectiu de garantir la seguretat. Aquesta normativa genera, segons els infants participants en la recerca, un "ambient carcerari" que restringeix la seva llibertat de joc. També destaca la desconexió entre els espais recreatius i les polítiques de convivència escolar, ja que la resolució de conflictes violents queda relegada a programes específics fora de l'àmbit del pati. Holmes (2023) se centra en una escola del mig oest dels Estats Units amb una població estudiantil composta per un 62% d'alumnat llatí, un 24% d'alumnat blanc i un 9% d'alumnat negre. En aquest context, s'observa la invisibilització de les experiències socioculturals i lingüístiques de molts estudiants, les quals rarament es reflecteixen en el currículum. La manca de reconeixement d'aquestes diferències, i fins i tot la resistència d'alguns docents a abordar les desigualtats, manté pràctiques amb herències racials i colonials que eixamplen la distància entre professorat i alumnat. Tot i que alguns d'aquests entorns presenten mancances econòmiques i materials (Holmes, 2023; Accardo i Mangini, 2021), no es pot dir que els recursos simbòlics hi siguin absents. Succeeix, però, que sovint no s'ajusten als alineaments hegemònics i, per tant, afavoreixen l'exclusió d'una part de la societat.

La tercera categoria inclou quatre estudis on l'estructura social està fortament condicionada per un model educatiu jeràrquic i neoliberal on predominen les pràctiques mercantilistes, les proves estandarditzades, la competència, els resultats acadèmics i la meritocràcia. El treball de Méndez i Digón (2023) presenta diversos estudis de cas arreu d'Espanya on es reproduïxen estructures socials on predominen normes neoliberals que prioritzen resultats estandarditzats i objectius instrumentals a l'educació, especialment en àrees com Matemàtiques, Ciències i Llengües. La llei educativa espanyola de 2020 (Espanya, 2020) reconeix la importància d'integrar l'Educació per al Desenvolupament Sostenible i la Ciutadania Global (ECG) al currículum escolar, però aquesta integració, segons l'estudi, es percep com un pedaç i no com una transformació estructural. L'absència d'una avaluació sistemàtica de les experiències d'ECG evidencia una mancança en la regulació de processos educatius inclusius i transformadors. Els valors del currículum escolar tendeixen a reforçar una visió compartimentada del coneixement, on les àrees instrumentals són prioritzades com a eines d'alfabetització funcional, limitant l'enfocament crític. La sensibilització ambiental i social es treballa des d'un prisma sovint caritatiu i poc crític, evitant desafiar les estructures de poder dominants. En la mateixa línia, Palma-Salinas (2024) mostra que, a la Regió de Coquimbo (Xile), els centres estudiats operen sota models educatius tradicionals, amb una forta jerarquia entre docents i estudiants, i patrons d'interacció basats en seqüències iniciació-resposta-avaluació. Aquestes dinàmiques minimitzen el diàleg significatiu, la participació igualitària i la construcció col·laborativa del coneixement. Tot i l'existència de marcs normatius favorables a una educació equitativa, la seva implementació pràctica resulta insuficient, especialment en contextos desfavorits. Blasco-Serrano et al. (2024), en el marc del projecte europeu NEMESIS³, analitzen un centre de primària a Espanya on la presa de decisions recau principalment en l'equip docent i directiu, sense gaire implicació de famílies o alumnat. Això afavoreix una orientació centrada en el contingut acadèmic, resultats individuals i escassa participació activa. Malgrat les directrius europees i locals que promouen la ciutadania global i la participació, aquestes no es tradueixen plenament en la pràctica quotidiana. Finalment, Juanes i Jacott (2020) comparen dues escoles, una a Buenos Aires i l'altra a Madrid, i observen diferències en les normes i pràctiques participatives. A Buenos Aires, els estudiants tenen poques experiències de participació democràtica, mentre que a Madrid l'elecció de representants és una pràctica més comuna. Tot i això, en ambdós contextos la meritocràcia i la figura del professorat com a autoritat central segueixen molt presents, i la implementació de la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant (1989) és desigual. Pel que fa als recursos, en aquests contextos les limitacions econòmiques i materials no

3. NEMESIS és un programa de recerca i innovació del programa H2020 de la Unió Europea, finançat sota l'acord de subvenció núm. 770348.

impedeixen unes condicions de vida i d'educació mínimament acceptables. Tanmateix, un major finançament facilitaria la formació del professorat, la reducció de ràtios i la dotació de recursos que permetessin avançar cap a models educatius més participatius i horitzontals.

Agència

Per Giddens (1984), l'agència no es limita només a la capacitat d'actuar, sinó també a la d'influir en el món i transformar les estructures socials. Els individus no són espectadors passius del sistema social; són actors capaços de modificar, reproduir o desafiar les estructures a través de les seves accions quotidianes. Aquesta agència és clau per comprendre com les accions individuals, conscients o no, contribueixen a la creació i transformació d'aquestes estructures. L'agència, per tant, no es pot separar de la idea de poder, entès com la capacitat de produir canvis. Fins i tot en contextos de forta constricció, “no tenir cap elecció” no equival a la desaparició de l'acció, sinó a exercir-la sota condicionants específics. Els recursos que formen part de les estructures socials són mitjans a través dels quals s'exerceix el poder. Giddens (1984) suggereix que no hauríem de concebre les estructures de dominació integrades en les estructures socials com a mecanismes que produeixen “cossos dòcils”. El poder dins les estructures socials pressuposa relacions regularitzades d'autonomia i dependència entre actors o col·lectivitats en contextos d'interacció social en el que anomena la dialèctica del control.

En els contextos escolars, l'alumnat aprèn a participar a partir de les oportunitats i models de participació que l'escola ofereix. Si el centre no concedeix gaire marge de decisió a l'alumnat, aquest construeix un model de participació fonamentat en l'obediència i l'ordre, similar al model autoritari descrit per Lewin, Lippitt i White (Lewin i Lippitt, 1938; Lewin et al., 1939). En canvi, si l'escola habilita canals de participació acotats, tot i que no necessàriament transformadors –ja que qüestionarien l'estructura social en la qual es recolza l'escola–, proporciona més autonomia a l'alumnat i l'habitua a les lògiques d'una societat democràtica. Finalment, els models de participació més crítics superen les vies establertes per la institució i permeten posar en qüestió l'estructura social mateixa. Podem agrupar els models de participació en tres categories, adaptant la proposta de Westheimer i Kahne (2004):

Taula 2. Models d'aprenentatge de la participació.

| Personalment Responsable | Participatiu | Orientat a la Justícia Social |
|--|--|---|
| L'alumnat treballa i aprèn seguint les normes del centre i accepta les propostes del professorat i l'equip directiu. | L'alumnat participa en la presa de decisions del centre quan en té l'oportunitat, proposant millores i canvis. | L'alumnat defensa canvis al centre, tant en l'àmbit curricular com organitzatiu, amb l'objectiu d'avançar en justícia social. |

Font: adaptat de Westheimer i Kahne (2004).

En els dotze estudis analitzats, diversos agents en el context de l'educació formal (alumnat, mestres, famílies, etc.) aprenen i participen en la transformació del seu entorn. Així, en la majoria dels casos, aquests estudis presenten contextos en què, inicialment, es promou el model de participació personalment responsable. Considerant l'agència, podem classificar aquests estudis segons la naturalesa i l'origen del recurs introduït en l'estructura social, i si aquest promou un model d'aprenentatge de la participació que vagi més enllà del model personalment responsable.

Pel que fa a l'origen dels recursos, és extern a l'estructura social en bona part dels estudis (Bebel-Gómez & Díaz-Gómez, 2021; Porto et al., 2022; Rivas-Quarneti et al., 2024; Raina 2020;

Simpson Steele, 2017). Els nous recursos en formen part temporalment per intervenció d'un agent extern com és un grup d'estudiants universitaris, investigadors o de docents que acudeixen al context per desenvolupar-hi alguna pràctica educativa que uneix, de vegades, una pràctica investigadora. La seva naturalesa és fonamentalment l'aportació de recursos educatius tant materials com immaterials a l'entorn en qüestió. D'altra banda, en altres estudis, l'agent transformador és intern (Accardo i Mangini, 2021; Holmes, 2023; Juanes i Jacott, 2020; Leonardi i Staley, 2021), sent un membre o un col·lectiu de la comunitat qui impulsa la transformació. També, en alguns casos, el recurs introduït és de naturalesa curricular o legislativa (Blasco-Serrano et al., 2024; Méndez i Digón, 2023; Palma-Salinas, 2024) i es troba en procés d'implementació per part dels membres de la comunitat.

Quant a l'avaluació de l'impacte de les intervencions, és destacable que alguns dels estudis no avaluin de forma rigorosa l'impacte de les propostes. En alguns casos, l'estudi es limita a la descripció d'aquestes intervencions, sense considerar si aquestes tenen un impacte significatiu, o si aquest és durador (Leonardi i Staley, 2021; Porto et al., 2022; Raina 2020; Rivas-Quarneti et al., 2024; Simpson Steele, 2017). En d'altres, s'avalua l'impacte a través de les percepcions d'alguns dels agents implicats, tot i que l'alumnat en queda al marge (Berbel-Gómez i Díaz-Gómez, 2021; Méndez i Digón, 2023).

Pel que fa a la profunditat dels canvis, en molts dels casos, les transformacions esperades són modestes, i es limiten a canvis interns en l'alumnat, més que no pas en canvis contextuals. Per exemple, la professora investigada en el treball de Leonardi i Staley (2021) té per objectiu transformar la manera de pensar de l'alumnat, i en l'estudi d'Accardo i Mangini (2021) l'objectiu de la intervenció és desconstruir la seva perspectiva envers el gènere. De forma similar, els estudis de Simpson Steele (2017) i Berbel-Gómez i Díaz-Gómez (2021) mostren com la intervenció afavoreix un sentiment de pertinença i igualtat entre els membres de la comunitat, oferint-los una experiència d'aprenentatge única, però no implica una transformació real de l'estructura social on se situa l'escola, almenys a curt termini. També, en l'estudi de Holmes (2023), l'objectiu és crear espais educatius que afavoreixin el sentit de pertinença dels estudiants, la participació equitativa i un autoconcepte positiu. En altres casos, l'element que ha d'iniciar la transformació no ha assolit l'èxit esperat fins ara (Méndez i Digón, 2023).

Tanmateix, en altres estudis, les transformacions són aparentment més profundes, tot i que no es detalla si tenen continuïtat. En l'estudi de Rivas-Quarneti et al. (2024), la transformació del pati és real, i fins i tot es pot intuir una transformació escolar amb el foment de competències de cultura democràtica, tot i que aquest aspecte no queda rigorosament documentat i no queda clar si hi ha algun pla perquè perduri més enllà de l'estudi. De forma similar, l'estudi d'Accardo i Mangini (2021) mostra com les nocions i opinions de l'alumnat canvien després de la intervenció. Tot i que s'intueix un canvi, els resultats no són prou exhaustius per treure'n cap conclusió. Palma-Salinas (2024) argumenta que els centres educatius estudiats han aprofundit en la construcció de relacions més horitzontals entre alumnat i professorat, facilitant el diàleg, la comunicació i les bones relacions. Tot i que promou un model participatiu, no queda clar si més enllà del diàleg horitzontal, l'alumnat té alguna capacitat de prendre decisions educatives en l'organització de les escoles estudiades.

En aquesta línia, l'estudi de Juanes i Jacott (2020) no inclou una intervenció pròpiament, sinó que avalua, a partir d'entrevistes, les concepcions de l'alumnat sobre la democràcia i la qualitat democràtica del seu context escolar en dos entorns: Madrid i Buenos Aires. L'estudi proposa tres nivells de participació similars als proposats per Westheimer i Kahne (2004) i similars als que utilitzem

en aquest treball. Aquest estudi és especialment valuós i aporta algunes conclusions interessants. L'estudi situa les concepcions de l'alumnat en el model participatiu, majoritàriament. Les persones amb idees més pròpies del model orientat a la justícia social s'associen amb experiències escolars més democràtiques i contextos en què es promou la participació i el pensament crític. Per contra, en contextos menys afavorits i menys democràtics, els nois i les noies tenen més dificultats per concebre la participació i la justícia de forma crítica i activa. Pel que fa al gènere, les noies mostren un major desenvolupament de l'empatia i del compromís prosocial i conceben un model de participació més crític, mentre que els nois conceben la participació en els models personalment responsable i participatiu, majoritàriament.

Així mateix, és especialment valuós l'estudi de Blasco-Serrano et al., (2024) que avalua l'impacte del projecte europeu NEMESIS, que busca promoure el pensament crític i la consciència social de l'alumnat, connectant aprenentatges acadèmics amb la transformació social de la seva comunitat. Algunes de les accions són la creació d'equips heterogenis que es reuneixen un cop per setmana per reflexionar, debatre i dissenyar propostes d'innovació social. D'aquests espais de reflexió i presa de decisions han sorgit propostes vinculades a la promoció de pràctiques sostenibles i compromeses amb l'entorn (utilització de materials reciclats, campanyes de conscienciació mediambiental) implicant alumnat, famílies, experts en innovació social, ajuntament i universitat. La posada en marxa d'aquesta proposta implica una transformació significativa de l'estructura social i dels canals de participació així com de la gestió del poder dins de l'escola. En primer lloc, el professorat reconeix la importància d'implicar famílies i comunitat en el procés educatiu, superant la visió tradicional jeràrquica i vertical. Així, a través de la reflexió crítica i la recerca col·laborativa, el professorat revisa les seves creences pedagògiques, incorporant valors democràtics, participatius i d'equitat. Es dona valor a la participació activa de l'alumnat, les famílies i altres agents socials, generant un sentiment compartit de comunitat i pertinença, alhora que es confia més en la capacitat de l'alumnat. La pràctica docent evoluciona cap a metodologies col·laboratives, globalitzades i inclusives, integrant el compromís social i mediambiental en el currículum i el procés d'ensenyament-aprenentatge. Malgrat els avenços, es reconeix la necessitat de millorar els canals de comunicació, l'organització i les estratègies de participació democràtica per implicar plenament tota la comunitat.

Finalment, un altre aspecte destacable és que els estudis analitzats presenten, de partida, contextos educatius on el model de participació se situa entre el personalment responsable i el participatiu, la majoria estant més a prop del primer que del segon. No tots aquests estudis promouen amb la seva intervenció un model de tipus participatiu o superior, alguns segueixen oferint una participació dirigida on el que es vol reforçar és la identitat, l'ordre i el bon comportament (Simpson Steele, 2017) i només en un dels casos estudiats es documenta un avenç cap a un model de participació orientat a la justícia social, és a dir, de baix cap a dalt, i que impliqui transformar de forma substancial l'estructura social (Blasco-Serrano et al., 2024).

Conclusions

L'objectiu d'aquest estudi era identificar el paper que tenen l'agència i les estructures socials com a elements essencials de la participació i la transformació social, així com del seu aprenentatge a l'escola. Simultàniament, es buscava identificar els reptes i les oportunitats, així com la complexitat i els factors clau que afavoreixen l'èxit de les propostes didàctiques amb aquesta orientació.

Els resultats obtinguts mostren l'alta complexitat que suposa fomentar aquests processos en contextos molt diversos, on les condicions socioeconòmiques, culturals i polítiques tenen un pes fonamental en l'èxit de qualsevol intervenció educativa. Aquesta complexitat s'articula a partir de diferents factors que es poden observar en els estudis analitzats. En primer lloc, les estructures socials existents condicionen profundament la possibilitat d'introduir canvis significatius en els models de participació. Per exemple, en contextos de precarietat socioeconòmica com els descrits per Simpson Steele (2017) a Hawaii o Porto et al. (2022) a la Patagònia argentina, les limitacions materials i infraestructurals representen una barrera important per a la implementació de pràctiques educatives transformadores. Aquestes barreres no només dificulten l'accés a recursos essencials, sinó que també limiten les expectatives i les oportunitats de l'alumnat i les seves famílies.

D'altra banda, la rigidesa del currículum escolar i de les estructures normatives també esdevé un obstacle per a la participació i la transformació social. En els estudis de Méndez i Digón (2023) i Palma-Salinas (2024), es posa de manifest com el model educatiu predominant, marcat per una forta orientació cap a l'avaluació estandarditzada i la meritocràcia, deixa poc espai per a iniciatives que promoguin la reflexió crítica i la participació activa de l'alumnat. Això es tradueix en un model d'aprenentatge que prioritza la reproducció de coneixements acadèmics per sobre de l'exercici d'una ciutadania activa i crítica.

A més, en alguns contextos, la pròpia cultura escolar dificulta la implementació d'estratègies de participació democràtica. En l'estudi de Juanes i Jacott (2020), per exemple, s'observa que les escoles amb una tradició més autoritària o jeràrquica tendeixen a limitar la capacitat de l'alumnat per incidir en les decisions del centre. Aquesta resistència no sempre és explícita, sinó que es manifesta en pràctiques com la limitació de la veu de l'alumnat en els òrgans de govern o la manca d'espais reals de diàleg entre estudiants i professorat.

Així mateix, es constata la capacitat limitada de propostes aïllades per generar canvis profunds: per tal de superar un model de participació únicament "personalment responsable", cal la implicació de tota la comunitat educativa i, sovint, el suport d'agents externs. Molts dels estudis analitzats evidencien que les iniciatives per fomentar la participació tendeixen a quedar-se en un nivell superficial, sense aconseguir transformar realment les estructures escolars o els models pedagògics dominants. Per exemple, en l'estudi de Leonardi i Staley (2021), es documenta l'esforç d'una mestra per promoure una perspectiva queer a l'aula, però aquesta acció es manté com una experiència individual i no documenta un canvi estructural en el centre. Això posa de manifest un dels principals límits de les iniciatives impulsades exclusivament des de l'aula: sense un suport institucional fort, els esforços individuals tenen poques possibilitats de consolidar-se i replicar-se en altres contextos.

A més, en molts casos, les intervencions es limiten a modificar aspectes concrets de la dinàmica educativa, però sense qüestionar profundament les estructures de poder i els mecanismes que perpetuen les desigualtats. Això es pot veure clarament en l'estudi de Accardo i Mangini (2021), on la introducció d'una perspectiva de gènere en l'ensenyament d'anglès contribueix a sensibilitzar l'alumnat, però no implica una revisió profunda del currículum ni dels materials didàctics en el conjunt del sistema educatiu. Aquesta limitació és comuna en moltes experiències educatives que intenten incorporar una visió més inclusiva, però que topen amb la rigidesa dels marcs normatius i curriculars.

D'altra banda, els canvis profunds requereixen una participació més enllà de l'àmbit escolar, involucrant altres agents socials i institucionals. En aquest sentit, l'estudi de Rivas-Quarneti et al.

(2024) sobre la transformació del pati escolar mostra com la implicació de la comunitat pot tenir un impacte tangible en l'organització dels espais escolars. No obstant això, aquest tipus d'iniciatives segueixen depenent de voluntats individuals i, sovint, no disposen dels mecanismes necessaris per garantir la seva continuïtat a llarg termini. Això subratlla la necessitat de polítiques educatives que fomentin la participació com un element estructural del sistema, i no com una pràctica opcional o puntual.

Un exemple d'intent de canvi estructural més profund es pot trobar en l'estudi de Blasco-Serrano et al. (2024) sobre el projecte NEMESIS. Aquesta iniciativa busca transformar la participació de l'alumnat en el funcionament del centre, implicant-lo activament en processos de presa de decisions. A diferència d'altres experiències, aquest projecte compta amb el suport institucional i amb una estructura que permet la col·laboració entre diferents actors (professorat, famílies, institucions locals). Tot i això, encara és aviat per determinar si aquest model podrà consolidar-se com una pràctica estable i replicable en altres contextos escolars.

Aquests estudis també evidencien el repte que suposa documentar de manera exhaustiva les iniciatives que busquen aprofundir en la participació i la transformació social. En molts casos, manca una avaluació a llarg termini que en valori l'impacte real i sostingut. Quant a l'avaluació de l'impacte de les intervencions, destaca la manca de rigor en alguns estudis a l'hora de mesurar-ne els efectes. Sovint, aquestes investigacions es limiten a descriure les accions implementades sense aprofundir en el seu impacte real ni valorar-ne la durabilitat en el temps (Leonardi i Staley, 2021; Porto et al., 2022; Raina, 2020; Rivas-Quarneti et al., 2024; Simpson Steele, 2017). En altres casos, l'anàlisi de l'impacte es basa en les percepcions d'alguns agents implicats, però exclou la veu de l'alumnat, la qual cosa redueix la comprensió del seu abast (Berbel-Gómez i Díaz-Gómez, 2021; Méndez i Digón, 2023). Aquesta situació posa en evidència una mancança en la sistematització de l'anàlisi dels processos de transformació educativa. Mentre que algunes investigacions documenten canvis a curt termini, com la millora de la motivació o l'increment de la implicació dels estudiants en activitats participatives, poques inclouen metodologies longitudinals que permetin entendre l'impacte sostingut d'aquestes experiències al llarg del temps. Aquest buit en la literatura dificulta determinar si les pràctiques estudiades generen efectes reals en la cultura escolar o si es mantenen només com a experiències puntuals sense continuïtat.

En la línia de les reflexions de Giddens (1984), la capacitat d'actuar (agència) i les estructures socials es mostren com dues cares inseparables del canvi. Els resultats indiquen que, fins i tot en entorns amb limitacions socioeconòmiques, l'aportació de nous recursos o la transformació de les normes i els valors pot oferir oportunitats per arribar a nivells de participació més crítics. En aquest sentit, l'art i altres formes d'expressió cultural, juntament amb la transformació dels discursos i de les pràctiques comunicatives, actuen com a mitjans valuosos per reestructurar relacions de poder i construir, de manera col·lectiva, entorns educatius més democràtics. Un exemple clar d'aquesta dinàmica es pot trobar en el programa "Mi Barrio-Mi Escuela" analitzat per Berbel-Gómez i Díaz-Gómez (2021), que utilitza les arts visuals i la creació col·lectiva com a eina per donar veu a infants de barris desfavorits. En aquest projecte, els estudiants desenvolupen narratives visuals que representen la seva realitat quotidiana, amb l'objectiu d'amplificar les seves veus en l'àmbit escolar i comunitari. Aquest procés no només afavoreix la participació de l'alumnat, sinó que també permet posar en qüestió narratives dominants i reconèixer formes de coneixement i expressió tradicionalment invisibilitzades dins de l'escola. Un altre exemple que il·lustra el potencial transformador d'aquest tipus d'iniciatives és l'estudi de Simpson Steele (2017) sobre la implementació dels principis d'El Sistema en escoles públiques dels Estats Units. Aquesta experiència demostra com l'educació musical pot funcionar com un vehicle per promoure va-

lors democràtics i participatius, especialment en contextos amb limitacions socioeconòmiques. A més, l'estudi de Holmes (2023) sobre pràctiques d'instrucció biogràfica mostra com la inclusió d'experiències personals en l'ensenyament pot contribuir a la creació d'espais d'aprenentatge més equitatius. A través de l'ús d'històries de vida, els estudiants poden compartir les seves experiències i connectar-les amb continguts acadèmics, la qual cosa ajuda a trencar jerarquies tradicionals entre professorat i alumnat i a generar dinàmiques d'aprenentatge més horitzontals.

En definitiva, per promoure un model de participació orientat a la justícia social cal una combinació d'accions individuals i col·lectives capaces de transformar i alhora ser transformades per les estructures socials. Això requereix estratègies sostingudes en el temps, avaluació rigorosa i el compromís compartit de tota la comunitat, factors que resulten clau per passar d'intervencions puntuals o superficials a canvis profunds i perdurables.

Referències bibliogràfiques

- Accardo, S., & Mangini, R. (2021). Initiatives in primary school for the inclusion of a gender perspective. *ELT Journal*, 75(2), 162–172. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa082>
- Berbel Gómez, N., & Díaz Gómez, M. (2021). 'Mi Barrio-Mi Escuela' Programa Artístico Socioeducativo: Voces críticas para valorar su eficacia y eficiencia. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 77–101. <https://doi.org/10.17583/remie.0.5381>
- Blasco-Serrano, A. C., Coma-Roselló, T., Royo López, I., & San Miguel Lafuente, I. (2024). Desarrollo profesional docente a través de un proyecto participativo: Una investigación colaborativa. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(1), 13–30. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.96336>
- Consejo Federal de Educación. (2008). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley N° 26.150. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Espanya. (2020). Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. *Boletín Oficial del Estado*, (340), 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Polity Press.
- Holmes, M. A. (2023). Creating equitable spaces for all learners: Transforming classrooms through biography-driven instructional conversations. *Linguistics and Education*, 77, Article 101230. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101230>
- Juanes, A., & Jacott, L. (2020). ¿Qué piensan estudiantes de primaria bonaerenses y madrileños sobre la participación escolar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 197–217. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.010>
- Leonardi, B., & Staley, S. (2021). Cultivating a queer mindset: How one elementary school teacher is rattling common sense. *Teachers College Record*, 123(7), 1–32. <https://doi.org/10.1177/016146812112300703>
- Lewin, K., & Lippitt, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy: A preliminary note. *Sociometry*, 1(3/4), 292-300. <https://doi.org/10.2307/2785585>
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Méndez, R. M., & Digón, P. (2023). Justicia global y educación primaria: El caso de las matemáticas, ciencias y lenguas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 45–62. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.003>
- Palma-Salinas, I. (2024). Transformando desigualdades: Relaciones entre estudiantes de primaria y docentes en comunidades de aprendizaje. *Revista Educación*, 48(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58469>
- Porto, M., Tavella, G., & Fernández, C. (2022). Undoing inequalities: Inclusive and transformative language practices in rural Argentinian Patagonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3597–3613. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2067979>
- Raina, J. (2020). Teacher education and inclusionary practices: Sharing Delhi University experiences. *Educational Research Quarterly*. <http://www.jceps.com/archives/3228>

- Rivas-Quarneti, N., Viana-Moldes, I., Veiga-Seijo, S., Canabal-López, M., & Magalhaes, L. (2024). Politicizing children's play: A community Photovoice process to transform a school playground. *American Journal of Occupational Therapy*, 78(4), 7804185100. <https://doi.org/10.5014/ajot.2024.050435>
- Simpson Steele, J. (2017). *El Sistema fundamentals in practice: An examination of one public elementary school partnership in the US*. *International Journal of Music Education*, 35(3), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0255761416659514>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Financiación

Aquest treball ha estat possible gràcies al suport econòmic concedit pel Ministeri de Ciència i Innovació d'Espanya, mitjançant el projecte d'investigació "Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio (EpF+ED)" amb referència PID2019-107383RB-I00. Aquest projecte ha estat liderat pel Dr. Antoni Santisteban, i pel grup de recerca GREDICS de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Conflicto de intereses

La autora y el autor de este trabajo declaran que no existe ningún tipo de conflicto de intereses

Cita sugerida

Castellví Mata, J., & González-Sanz, M. (2025). Una mirada a l'aprenentatge de la participació i la transformació social a l'escola des de la teoria de l'estructuració. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 47-61. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.3>

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.3>

CASTELLVÍ MATA, J., & GONZÁLEZ-SANZ, M. (2025). Una mirada a l'aprenentatge de la participació... *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 47-61