

Escuchar al canario en la mina: el aula de primaria como microcosmos para la mitigación de la polarización ideológica y afectiva

Rubén Juste de Ancos

Universidad Complutense de Madrid

rujuste@ucm.es

RESUMEN

Esta propuesta de aprendizaje en valores sociales y cívicos en educación primaria se ancla en el actual marco legislativo (LOMCE), que prioriza la adquisición de competencias sociales y cívicas para participar de forma constructiva en sociedades diversificadas. El objetivo es utilizar cuentos interactivos para que el alumnado inicie la construcción de un sistema de valores propios y explore sus primeros mapas cognitivo - ideológicos.

Frente al contexto de polarización, el marco teórico propuesto promueve la construcción de marcos cognitivo -ideológicos como herramientas para el análisis de tres dimensiones de la polarización: ideológica, afectiva y de género. Aunque el constructivismo cognitivo tradicional sitúa la comprensión de dimensiones sociales complejas en etapas posteriores, este proyecto asume que el niño es un "agente reflexivo" capaz de interpretar su entorno inmediato y construir conocimiento político situado.

La intervención no solo busca la estabilidad democrática en el aula, sino que activa una socialización ascendente (trickle -up), donde el diálogo generado por los cuentos estimula la competencia política y la comunicación en el sistema familiar. De este modo, la escuela cumple su rol de formar "ciudadanos críticos" que, mediante la exploración de identidades y la resolución de conflictos, fortalecen la cultura política necesaria para la salud del sistema democrático.

Nota biográfica

Rubén Juste de Ancos es doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Sociología: Metodología y Teoría, de la Universidad Complutense de Madrid.

Palabras clave

Polarización, socialización política, educación cívica, ideologías

Introducción

La polarización política se ha convertido en uno de los rasgos definitorios de las democracias contemporáneas, y España no es una excepción. Datos del barómetro del CIS sobre “percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género” de noviembre de 2023 reflejan cómo el debate sobre la igualdad de género divide especialmente a los jóvenes: el 51,8% de los varones de 16 a 24 años está de acuerdo con que “la igualdad ha llegado demasiado lejos”, un porcentaje que asciende al 74,4% entre los que se ubican a la derecha del espectro ideológico y cae al 13,8% entre los de izquierdas. El componente afectivo de esta polarización se hace patente al observar que el 87% de los votantes de Vox respalda dicha afirmación, frente al 8,3% de los de Sumar. La división en torno a la perspectiva de género en las aulas, con iniciativas parlamentarias que han llegado a pedir tipificar como delito su inclusión educativa, evidencia que la escuela se ha convertido en un campo de batalla cultural.

Ante este escenario, los docentes se enfrentan a lo que Hess y McAvoy (2015) denominan la “paradoja de la educación política”: la tensión entre permitir una amplia gama de perspectivas estudiantiles sobre temas divisivos y, simultáneamente, defender la realidad empírica y la claridad moral. Este trabajo aborda dicho dilema proponiendo una perspectiva activa y crítica de la educación cívica, que parte del alumno como “agente reflexivo” y concibe el aula de primaria como un microcosmos o “canario en la mina”, un espacio capaz de analizar la polarización mediante Grupos de Discusión Deliberativos (GDD). La innovación radica en que la intervención no termina en el recinto escolar, sino que busca activar una socialización ascendente (trickle-up), donde el diálogo generado en clase actúe como catalizador para transformar la comunicación en el sistema familiar, profundizando así en la educación ética propia de los sistemas democráticos.

Polarización y escuela. ¿Sin ideología o sin partidismo?

La polarización política no se reduce al desacuerdo programático, sino que adquiere un marcado carácter “afectivo”: alude al rechazo visceral hacia los votantes, partidos y representantes de otras opciones. Hess (2019) identifica la polarización como resultado de estrategias políticas cambiantes y de un proceso de “purificación partidista”, mientras que Abramowitz (2010) y Theriault (2013) señalan que puede tener el efecto positivo de dinamizar el electorado. Sin embargo, la investigación sugiere que la desconfianza y la polarización se alimentan mutuamente (McCarty et al., 2006). Estos autores describen la emergencia de la polarización como una “danza” entre factores económicos y el comportamiento político: la desigualdad de ingresos, el aumento de la inmigración y el estancamiento parlamentario en temas redistributivos exacerban la brecha económica y alimentan la polarización. A ello se suma la dinámica de la desconfianza recíproca: Allen (2004) explica que las derrotas políticas solo son aceptables si los perdedores

confían en que los ganadores atenderán los intereses de la minoría. Cuando no hay disposición al compromiso, la política se convierte en un juego de suma cero.

¿Cómo afecta esto a la escuela? Los educadores se enfrentan a la "paradoja de la educación política" (Hess y McAvoy, 2015). La desconfianza política fuera de las aulas genera sospechas sobre lo que ocurre dentro, llevando a algunos docentes a evitar temas conflictivos. Sin embargo, Hess y McAvoy abogan por aulas que sean "políticas" en el sentido de preparar a los estudiantes para involucrarse con cuestiones controvertidas vinculadas a la pregunta fundamental: ¿Cómo debemos vivir juntos? El aula de primaria se postula así como un "canario en la mina": un espacio donde analizar la polarización mediante Grupos de Discusión Deliberativos, a partir de los cuales los estudiantes exponen ideologemas, y deliberan, lo que implica escuchar posiciones divergentes y construir acuerdos respetando el desacuerdo.

La literatura sobre socialización política ha documentado tradicionalmente los efectos descendentes (de padres a hijos). Sin embargo, este trabajo propone un proceso inverso: la influencia ascendente (trickle-up), en la que la discusión iniciada por los niños estimulada por un currículo de educación cívica y la deliberación en el aula impulsa a los padres a aumentar su competencia política y transformar la comunicación familiar. Esta perspectiva considera al niño como un agente en la construcción de ideologías, fundamentada en las teorías del desarrollo moral de Kohlberg y en concepciones socioculturales del aprendizaje. El niño, incluso en primaria, puede construir un pensamiento basado en ideologemas (Jameson, 1989), formaciones anfibia que se manifiestan como pseudoideas o protonarraciones. La escuela, al proporcionar espacios de deliberación guiada, permite que estos ideologemas adquieran definición y diferenciación a través del diálogo. Esta cumple así su rol de formar "ciudadanos críticos" que, a pesar del escepticismo institucional, mantienen un compromiso con las normas democráticas, fortaleciendo la cultura política necesaria para la estabilidad del sistema.

Metodología: Grupos de Discusión Deliberativos y dilemas morales para la educación en valores cívicos y éticos

La presente investigación se inscribe en el marco normativo de la LOMCE, que en su artículo relativo a la Educación Primaria establece que en el tercer ciclo se incorporará el área de Educación en Valores cívicos y éticos, con contenidos referidos a la Constitución española, los Derechos Humanos y de la Infancia, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto a la diversidad y el valor social de los impuestos, todo ello con el objetivo de fomentar el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia. Este marco legal proporciona el fundamento institucional para abordar en el aula cuestiones socialmente controvertidas, pero plantea al mismo tiempo el desafío metodológico de cómo traducir estos contenidos en prácticas educativas que realmente promuevan la reflexión ética y la

formación ciudadana, especialmente en un contexto de polarización como el descrito. La propuesta metodológica que aquí se desarrolla parte de la convicción de que el aprendizaje ético y cívico no puede reducirse a la transmisión de conocimientos normativos, sino que debe articularse como un proceso de indagación y deliberación en el que los estudiantes construyan activamente su comprensión de los valores y su aplicación a situaciones concretas. Para ello, se propone utilizar dilemas morales como estímulo para la discusión, una técnica que hunde sus raíces en la tradición del constructivismo moral de Kohlberg pero que en este trabajo se adapta y reformula para abordar específicamente la identificación de ideologemas en las primeras etapas de formación ideológica.

La elección de los dilemas morales como herramienta metodológica responde a una concepción de la educación ética de Dewey (1909), que promovió una teoría social y ética que reconocía la relación entre la indagación empírica (la evidencia), las limitaciones y posibilidades disponibles en entornos particulares (el contexto) y los valores (los fines). De este modo, los tres elementos resultan relevantes para la toma de decisiones, y el aprendizaje ético se concibe como un continuo de experiencias en el que los estudiantes aprenden a sopesar evidencias, a considerar el contexto y a clarificar sus propios valores. Dewey defendía que había que partir de problemas que afectaran a la comunidad, y esa es precisamente la conexión con los dilemas: estos no son ejercicios abstractos, sino situaciones problemáticas que resuenan con las experiencias de los estudiantes y que les exigen tomar posición, justificar sus decisiones y escuchar las de los demás. La discusión deliberativa que surge a partir de un dilema bien elegido permite que el aula se convierta en un microcosmos de la diversidad política y social, similar a la clase de la Sra. Brown descrita por Hess y McAvoy (2015), donde los estudiantes se reúnen con políticos, trabajan como jueces electorales, aprenden a votar, participan en simulaciones legislativas y tribunales simulados, y discuten con frecuencia cuestiones políticas altamente controvertidas que afectan al mundo fuera de su escuela. Los datos cualitativos y cuantitativos del estudio de Hess y McAvoy mostraron que los estudiantes en aulas de discusión de "mejores prácticas" eran más propensos a declarar que estaban más interesados en la política como resultado del curso, más propensos a disfrutar de la conversación política y más cómodos con el desacuerdo.

El instrumento metodológico central de esta investigación es el Grupo de Discusión Deliberativo (GDD), un constructo diseñado específicamente para abordar las primeras formaciones ideológicas, aquellas en las que ya se configura lo bueno y lo malo, los primeros prejuicios. A diferencia de un grupo de discusión convencional, que busca recoger discursos, opiniones y actitudes, el grupo deliberativo introduce un elemento normativo: se presenta un estímulo -generalmente un dilema moral narrado en viñetas o en formato de cuento interactivo - ante el cual los participantes deben tomar una decisión y justificarla colectivamente. El estímulo plantea una situación problemática en la que los valores entran en conflicto y no hay una respuesta obvia o única, lo que fuerza a los estudiantes a argumentar, a sopesar alternativas y a escuchar perspectivas diferentes. La dinámica del grupo se articula en torno a preguntas como: "¿Está bien lo

que hizo el personaje? ¿Qué haríais vosotros?", que invitan a la reflexión personal y al debate compartido. El investigador actúa como moderador, no como instructor, facilitando la participación equitativa y asegurando que se exploren las diferentes dimensiones del mapa ético: la dimensión del yo (¿qué siento? ¿qué me parece justo para mí?), la del otro (¿cómo afecta esto a los demás? ¿qué merecen los otros?), la de la sociedad (¿qué normas o leyes rigen esto? ¿qué espera la comunidad?), y la dimensión universal (¿qué principios éticos fundamentales están en juego? ¿qué sería justo para todos?). Esta estructura se inspira en la teoría de los estadios de desarrollo moral de Kohlberg, pero el presente trabajo propone una lectura alternativa: en lugar de concebir estos estadios como etapas evolutivas sucesivas que los estudiantes superan con la edad, se consideran dimensiones coexistentes del razonamiento ético que los estudiantes movilizan en diferentes momentos y contextos, y que el grupo deliberativo permite explorar y hacer conscientes. Esta reformulación es crucial para la educación primaria, porque reconoce que los niños de estas edades pueden operar en múltiples niveles de razonamiento moral y que el objetivo no es "ascender" a estadios superiores, sino desarrollar la capacidad de considerar todas las dimensiones relevantes de un problema ético.

La identificación de ideologemas constituye el núcleo analítico de esta metodología. Un ideologema, siguiendo a Jameson (1989), es una formación anfibia que puede manifestarse ora como una pseudoidea -un sistema conceptual o de creencias, un valor abstracto, una opinión o un prejuicio -, ora como una protonarración, una especie de fantasía última sobre los "personajes colectivos". En el contexto del grupo deliberativo, los ideologemas emergen en las argumentaciones de los estudiantes, en las justificaciones que ofrecen para sus decisiones, en las categorías que utilizan para describir a los personajes y en las narrativas que construyen sobre lo que es justo o injusto. El trabajo del analista consiste en identificar estas formaciones y nombrarlas inicialmente, en instancias en que aún no han sido registradas como tales, rastreando cómo los estudiantes articulan las dimensiones del yo, el otro, la sociedad y lo universal, y cómo estas articulaciones revelan estructuras de pensamiento que apuntan a posiciones ideológicas incipientes. La deliberación grupal, al confrontar diferentes argumentos, permite que estos ideologemas se hagan explícitos, se sometan a escrutinio y, potencialmente, se transformen a través del diálogo. Así, la metodología no se limita a diagnosticar ideologemas, sino que crea un espacio para su negociación y desarrollo, cumpliendo el doble objetivo de investigar las primeras formaciones ideológicas y de promover una educación cívica que mitigue la polarización mediante la práctica de la deliberación democrática.

Del dilema moral al mapa de la polarización. Cuantificación de ideologemas y dinámicas de red en el aula universitaria

El programa piloto que presentamos parte de la necesidad de comprender los mecanismos microsociológicos de la polarización ideológica. Para ello, hemos recurrido al dilema de Heinz, una herramienta clásica de Kohlberg, pero reorientándola hacia el análisis de los ideologemas que operan en el debate público. El dilema plantea la disyuntiva de un marido que debe decidir si roba un medicamento para salvar a su esposa moribunda. Nuestra propuesta lo transforma en un dispositivo de activación ideológica, despojándolo de su función evolutiva para identificar las unidades mínimas de carga afectiva y normativa que los ciudadanos movilizan al enfrentarse a conflictos de valores.

La metodología consistió en someter a una muestra intencionada de 37 estudiantes universitarios a una escala Likert de cinco puntos (1=muy de acuerdo, 5=muy en desacuerdo) sobre cinco proposiciones que condensan distintos anclajes ideológicos: legalismo consecuencialista, familismo absoluto, estatismo delegador, altruismo universal con vínculo conyugal y altruismo universal sin vínculo familiar.

Tabla 1. Ideologemas del proyecto piloto

Ideologema	Enunciado	Dimensión moral
E (Legalista)	<i>"Es un delito y no lo haría por las consecuencias."</i>	Razonamiento convencional / Respeto a la norma
F (Familismo)	<i>"Por un miembro de la familia hay que hacer cualquier cosa."</i>	Ética de la lealtad particularista
G (Estatismo)	<i>"Es responsabilidad del Estado, no de Heinz."</i>	Colectivismo institucional
H (Altruismo universal - conyugal)	<i>"Lo haría por cualquiera, independientemente de que sea su mujer."</i>	Ética universalista desligada del rol afectivo
I (Altruismo universal - familiar)	<i>"Lo haría por cualquiera, independientemente de si fuera un familiar."</i>	Universalismo radical

Los resultados cuantitativos revelan un perfil ideológico contraintuitivo. Aunque el 87% responde afirmativamente a la pregunta de si Heinz debe robar, las razones se alejan del universalismo ilustrado. El familismo obtiene una media de 1,9 (adhesión casi dogmática), el estatismo 2,0 (confianza sólida en la intervención pública), mientras que

el altruismo universal con vínculo conyugal registra 3,8 y sin vínculo familiar 3,6 (rechazo moderado a que el deber moral se extienda más allá del círculo de proximidad). El legalismo, con 3,3, ocupa una posición intermedia. Este patrón dibuja un "comunitarismo de proximidad con alta demanda estatal", que no encaja en las dicotomías izquierda-derecha y sitúa el conflicto en la intensidad con que se sostienen estos principios.

El dato revelador emerge al cruzar las puntuaciones Likert con la pregunta del cuestionario donde los estudiantes debían nombrar a sus interlocutores habituales en temas sociales sensibles. Este cruce permite construir un mapa de redes y detectar dos dinámicas de disenso. En términos agregados, la mayoría tiende a rodearse de perfiles afines (homofilia), pero las excepciones son fecundas. En algunos grupos, un miembro sostiene un perfil radicalmente opuesto al de sus interlocutores, pero no externaliza su discrepancia en el debate público, probablemente para preservar la cohesión: es una disidencia silenciosa que empobrece la deliberación. En otros casos, la diferencia ideológica es explícita en la red de confianza, convirtiendo el intercambio cotidiano en un escenario de confrontación latente. Estos patrones muestran que la polarización anida en el interior de las redes de proximidad, donde la diferencia puede ser silenciada o emerger como conflicto.

En suma, el análisis del dilema de Heinz y su cruce con las redes de conversación nos permite sostener que la polarización ideológica no es un fenómeno puramente estructural o mediático, sino que se produce y reproduce en el tejido microscópico de las interacciones cotidianas. El resultado esperado es que, al exponer a los estudiantes a los datos anónimos de su grupo y alentarlos a defender el ideograma con el que menos coinciden, el aula se transforme en un espacio de resistencia activa, donde los estudiantes aprendan a identificar sus anclajes ideológicos, tolerar la disonancia cognitiva y traducir esa complejidad a sus familias, activando así la socialización ascendente.

Diseño de un Grupo de Discusión Deliberativo: noticias ilustradas y guión secuencial basado en los niveles de comprensión ética

El diseño del grupo deliberativo para primaria se articula en una secuencia de preguntas graduada que permite transitar desde la comprensión fáctica hasta la reflexión postconvencional. La dinámica comienza con "¿Qué pasa en la noticia?", para anclar el relato compartido y corregir tergiversaciones. Luego, "¿Qué harías tú?" sitúa al alumno en el centro del dilema, activando el nivel preconvencional y convencional. "¿Qué harías si fuera tu papá o tu mamá el personaje?" introduce el descentramiento afectivo, explorando la permeabilidad del familismo y preparando la socialización ascendente. "¿Qué podrían hacer otros (policías, colegio, familias)?" amplía el foco a las instituciones, activando el estatismo. Finalmente, "¿Qué sería lo más justo para todos?"

sitúa la deliberación en el nivel postconvencional, donde los estudiantes deben formular un principio de justicia universal. Esta progresión garantiza la participación en algún nivel y permite rastrear cómo se movilizan los ideologemas.

Tabla 2. Secuencia de preguntas del grupo deliberativo: niveles de razonamiento ético e ideologemas activados

Secuencia y formulación	Nivel de razonamiento ético (Kohlberg)	Ideologema / dimensión que active	Función pedagógica
<i>¿Qué pasa en la noticia? (los estudiantes resumen y el moderador aclara tergiversaciones)</i>	Comprensión fáctica / anclaje cognitivo	Ninguno en sentido estricto; permite detectar primeros sesgos interpretativos	Garantizar un relato compartido y corregir distorsiones que prefiguran posicionamientos ideológicos
<i>¿Qué harías tú?</i>	Preconvencional / Convencional (consecuencias y normas sociales)	Legalismo, familismo, altruismo (en función de la justificación)	Tomar partido y explicitar los propios valores; primer posicionamiento personal
<i>¿Qué harías si fuera tu papá o tu mamá el personaje?</i>	Convencional / Afectivo (lealtad al grupo primario)	Familismo (intensificación o matización)	Descentramiento afectivo; explorar la permeabilidad del familismo y preparar la socialización ascendente
<i>¿Qué podrían hacer otros?</i>	Convencional / Institucional	Estatismo, confianza/desconfianza	Ampliar el foco hacia actores

Secuencia y formulación	Nivel de razonamiento ético (Kohlberg)	Ideologema / dimensión que active	Función pedagógica
<i>(policías, colegio, familias, etc.)?</i>		institucional	colectivos y evaluar la percepción del rol de las instituciones
<i>¿Qué sería lo más justo para todos?</i>	Postconvencional (principios universales)	Universalismo, justicia distributiva, equidad	Trascender la posición particular y formular un principio ético de validez general

Para implementar el grupo, se han diseñado cinco viñetas ilustradas como estímulos narrativos y visuales. La primera, inspirada en el dilema existencial de Sartre (elegir entre alistarse para vengar a su hermano o quedarse a cuidar a su madre), explora la responsabilidad individual y la interpretación de los signos. La segunda y tercera abordan el conflicto de convivencia en el espacio escolar (sustituir el fútbol un día por otros juegos inclusivos), planteando un dilema de justicia distributiva y equidad. La cuarta actualiza el dilema de Heinz (Gibbs et al., 2007) con una pregunta abierta y no binaria para explorar los límites de la norma y la solidaridad. La quinta narra la historia de Catalina, una madre colombiana separada de su hija por falta de cuidado, abordando migración, vulnerabilidad y justicia institucional. Todas las viñetas tienen lenguaje visual y textual adaptado a niños de educación primaria.

Figura 1. Dilema de Sartre y la polarización ideológica



Fuente: texto de Sartre (1948) y viñeta elaborada con IA (Gemini)

Figura 2. Dilema sobre uso de espacios públicos (polarización de género)



Fuente: Texto de Eldebate (2026) y viñetas creadas por Gemini con texto propio.

Figura 3. Dilema de Gibbs



Fuente: Texto de Gibbs (2007) y viñetas creadas por Gemini con texto propio.

Figura 4. Dilema sobre derechos humanos (polarización de género y afectiva)



Fuente: Texto de El País (2023) y viñetas creadas por Gemini con texto propio.

La socialización política ascendente con grupos deliberativos: fases y procesos

Con el fin de dotar al diseño de una dimensión longitudinal que permita rastrear los flujos de influencia entre el aula y el hogar, se incorpora una fase posterior al grupo deliberativo inicial consistente en la administración de un cuestionario a los padres y madres de los estudiantes participantes. Este cuestionario, que reproduce el mismo dilema planteado a los niños a través de la noticia ilustrada y las preguntas de la secuencia deliberativa, tiene como objetivo ubicar las posiciones de los progenitores respecto al conflicto moral y sus justificaciones, de modo que podamos establecer un mapa de las distancias ideológicas entre generaciones y, posteriormente, evaluar si la discusión generada en el aula y la tarea de trasladar el debate al hogar han producido algún tipo de influencia -ya sea en los niños, ya sea en los padres - en la segunda ronda deliberativa. Para ello, el diseño se estructura en tres fases secuenciales que se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 3. Fases del estudio cualitativo continuo sobre socialización ascendente y polarización ideológica

Fase	Sujetos participantes	Metodología / Instrumento	Contenido / Estímulo	Objetivo analítico
1	Estudiantes de 5° y 6° de primaria (grupos de 8 - 10 niños/as)	Grupo de discusión deliberativo con noticia ilustrada y guión secuencial de preguntas (Tabla 2)	Cada grupo trabaja un dilema diferente (Sartre, fútbol, Gibbs, inmigración) siguiendo la progresión: 1) resumen, 2) qué harías tú, 3) qué haría tu padre/madre, 4) qué pueden hacer otros, 5) qué es lo más justo	Identificar ideologemas iniciales y perfiles de razonamiento ético; mapear la posición de cada estudiante antes de la interacción familiar
2	Padres y madres de los estudiantes participantes (muestra	Cuestionario autoaplicado en formato papel o digital, con las mismas preguntas abiertas y cerradas	El mismo dilema (misma noticia ilustrada y mismas preguntas) que su hijo/a ha	Ubicar la posición de los progenitores en el mismo mapa ideológico; calcular las distancias entre generaciones y

Fase	Sujetos participantes	Metodología / Instrumento	Contenido / Estímulo	Objetivo analítico
	pareada)	(escala Likert sobre ideologemas) del dilema correspondiente	discutido en el aula	detectar coincidencias o discrepancias significativas en los ideologemas
3	Los mismos estudiantes de la Fase 1 (segunda ronda)	Nuevo grupo de discusión deliberativo, con el mismo dilema y el mismo guión, pero incorporando al debate las respuestas anónimas de los padres (o bien preguntando: "vuestra familia, ¿qué opinaba?")	El mismo estímulo visual y las mismas preguntas, pero ahora los estudiantes conocen (o han tenido que preguntar en casa) la posición de sus padres	Evaluar si ha habido influencia en las posiciones de los niños (cambio, refuerzo o matización de sus argumentos); analizar si han surgido nuevos ideologemas o si se han modificado las justificaciones; rastrear el efecto "trickle -up" en el sentido inverso (si los padres han modificado su opinión al ser consultados por los hijos)

Este diseño convierte el estudio en un diseño cualitativo continuo longitudinal, donde la unidad de análisis es la tríada niño-padres-escuela. La comparación entre fases 1 y 3, cruzada con la fase 2, permitirá detectar si la deliberación en el aula y la tarea de trasladar el debate al hogar han modificado las posiciones de los estudiantes, así como si el cuestionario a los padres ha tenido un efecto de reactividad, abriendo la puerta a un análisis bidireccional de la socialización política.

Debate sobre socialización política: ¿persistencia, cambio o influencia ascendente?

Los hallazgos del piloto se inscriben en el debate actual sobre socialización política, que ha superado el modelo tradicional de transmisión descendente para explorar dinámicas más complejas. Como señala Hooghe (2004), la investigación reciente reconoce a los

jóvenes como "agentes reflexivos" que interpretan su entorno y pueden modificar las pautas de comunicación familiar. Esto conecta con el trabajo de McDevitt y Chaffee (2000) sobre socialización ascendente o *trickle-up*, que documenta cómo las intervenciones escolares dirigidas a estudiantes estimulan el interés político de los padres, incrementan su consumo informativo y transforman la conversación en el hogar. Nuestro piloto, al detectar disidencias silenciosas y perfiles integradores capaces de ejercer de puente entre la cultura política escolar y la familiar, respalda esta perspectiva ascendente.

Sin embargo, no podemos ignorar la tesis de la persistencia (Sears y Levy, 2003; Jennings y Stoker, 2004), que sostiene que las orientaciones políticas adquiridas en la adolescencia tienden a cristalizarse y permanecer estables, especialmente en identificación partidista y confianza social. Nuestra propuesta se alinea con la síntesis de Torney-Purta, Barber y Richardson (2004), quienes subrayan que la socialización política es el resultado de un interplay entre factores micro (discusión con padres) y macro (desempeño institucional), y que la escuela puede actuar como catalizador que rompe la reproducción mecánica de ideologemas y activa procesos de cambio en ambas direcciones. El diseño de nuestro estudio, con su cuestionario a padres y segunda ronda deliberativa, permitirá evaluar en qué medida la intervención escolar genera influencia ascendente. En cualquier caso, los resultados invitan a superar el debate dicotómico entre persistencia y cambio, adoptando un enfoque dinámico que conciba la socialización política como un proceso continuo y contextualizado.

Conclusiones

El programa piloto desarrollado en el aula universitaria a partir del dilema de Heinz ha confirmado la potencialidad de este instrumento como dispositivo de activación ideológica, capaz de capturar las matrices valorativas que subyacen a los posicionamientos políticos en contextos de polarización. Los resultados cuantitativos han revelado un perfil ideológico predominante, el "comunitarismo de proximidad con alta demanda estatal", que sitúa el conflicto en principios como la lealtad al grupo primario o la delegación de la responsabilidad moral en las instituciones.

El cruce de las puntuaciones Likert con las redes de conversación del aula ha demostrado que la polarización no es únicamente un fenómeno intergrupar, sino que anida en el interior de las propias redes de proximidad, donde la diferencia puede ser silenciada o emerger como conflicto, dependiendo de las competencias dialógicas. La metodología indirecta del dilema ha demostrado ser una vía adecuada para acceder a las matrices ideológicas sin exacerbar hostilidades.

El diseño del grupo deliberativo para primaria, articulado en torno a noticias ilustradas y un guión secuencial basado en los niveles de comprensión ética, constituye la proyección natural de estos hallazgos. La secuencia de preguntas y la diversidad temática de los estímulos aseguran un recorrido completo por los ejes del mapa

cognitivo-ideológico, ofreciendo a los estudiantes múltiples oportunidades para ejercitar la deliberación democrática y la gestión del disenso. La incorporación explícita de la socialización ascendente, mediante la tarea de compartir las noticias y preguntas en el hogar, convierte a los niños en agentes activos de la conversación política familiar, añadiendo una capa de análisis intergeneracional.

Finalmente, conviene señalar las limitaciones del estudio: el reducido tamaño muestral y el carácter no probabilístico impiden la generalización, aunque el objetivo era testar la adecuación del instrumento. La próxima fase consistirá en implementar el grupo deliberativo en centros de primaria con un diseño pretest-postest, y ampliar la muestra a distintos contextos socioeconómicos y culturales. Con estas cautelas, nuestra propuesta se ofrece como un modelo de investigación-acción transferible y escalable, que aspira a contribuir a la construcción de una ciudadanía más deliberativa y resistente a la polarización.

Bibliografía

Abramowitz, Alan. 2010. *The Disappearing Center: Engaged Citizens, Polarization, and American Democracy*. New Haven: Yale University Press.

Allen, Danielle. 2004. *Talking to Strangers: Anxieties of Citizenship since Brown v. Board of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. 1909. *Ethics*. Columbia University Press.

Eldebate. 2026. "Varios colegios de Madrid prohíben jugar al fútbol un día a la semana para fomentar la inclusión", *Eldebate*. Disponible en web: https://www.eldebate.com/espana/madrid/20260325/varios-colegios-madrid-prohiben-jugar-futbol-dia-semana-fomentar-inclusion_399915.html [Consulta: 25 de marzo de 2026].

El País. 2023. "La madre detenida en Madrid por dejar a su hija sola llegó a España huyendo del narco: 'Si no trabajo, ¿cómo la mantengo?'"', *El País*. Disponible en web: <https://elpais.com/espana/madrid/2023-02-26/la-madre-detenido-en-madrid-por-dejar-a-su-hija-sola-llego-a-espana-huyendo-del-narco-si-no-trabajo-como-la-mantengo.html> [Consulta: 1 de septiembre de 2025]

Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L., y Snarey, J. R. (2007). Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental review*, 27(4), 443-500.

Hess, Diana. 2019. "Political Polarization and the Classroom", *Democracy & Education*, 27 (1): 1-8.

Hess, Diana y Paula McAvoy. 2015. *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.

Hooghe, Marc. 2004. "Political Socialization and the Future of Politics", *Acta Politica*, 39 (4): 331-341.

Jameson, Fredric. 1989. "Sobre la interpretación: la literature como acto socialmente simbólico". Discurso. Cuadernos de Teoría y Análisis No. 10 (Septiembre-diciembre 1989) pp. 54-82,

Jennings, M. Kent y Laura Stoker. 2004. "Social Trust and Civic Engagement across the Life Cycle", *Political Behavior*, 26 (2): 113-140.

McAvoy, Paula y Diana Hess. 2008. "Political Polarization and the Classroom", *Social Education*, 72 (5): 255-259.

McCarty, Nolan, Keith T. Poole y Howard Rosenthal. 2006. *Polarized America: The Dance of Ideology and Unequal Riches*. Cambridge: MIT Press.

McDevitt, Michael y Steven Chaffee. 2000. "From Top-Down to Trickle-Up Influence: Revisiting Assumptions About the Family in Political Socialization", *Political Communication*, 17 (3): 281-301.

Sartre, J. P. (1948). Existentialism and humanism (1947). *Philosophy: key texts*, 115, 106-116.

Sears, David y Sheri Levy. 2003. "Childhood and Adult Political Development", en David O. Sears, Leonie Huddy y Robert Jervis (eds.), *Oxford Handbook of Political Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Theriault, Sean. 2013. *The Gingrich Senators: The Roots of Partisan Warfare in Congress*. Oxford: Oxford University Press.

Torney-Purta, Judith, Carolyn H. Barber y Wendy K. Richardson. 2004. "Trust in Government and Civic Engagement among Adolescents", *Applied Developmental Science*, 8 (1): 1-15.