

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica  
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.152>

## La polarización en el aula de educación primaria: análisis del diálogo democrático sobre temas controvertidos polarizantes

Polarization in the primary education classroom: analysis of democratic dialogue on polarizing controversial issues

Cristina Albella Gallego  0009-0002-6114-1678

Universitat Autònoma de Barcelona

[cristina.albella@autonoma.cat](mailto:cristina.albella@autonoma.cat)

Jordi Castellví Mata  0000-0002-6487-5477

Universitat Autònoma de Barcelona

[Jordi.castellvi.mata@uab.cat](mailto:Jordi.castellvi.mata@uab.cat)

### Fechas · Dates

Recibido: 7 de enero de 2025

Aceptado: 13 de febrero de 2025

Publicado: 30 de marzo de 2025

### Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

### Cómo citar · How to cite

Albella Gallego, C., & Castellví Mata, J. (2025). La polarización en el aula de educación primaria: análisis del diálogo democrático sobre temas controvertidos polarizantes *REIDICS*, 16(1), 152-168. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.152>

## Resumen

En este estudio se analizan las dinámicas de polarización y diálogo democrático sobre temas controvertidos en el aula de sexto de primaria. Se sigue un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso instrumental en una escuela concertada de Barcelona, con una muestra de 30 estudiantes. A través de cuestionarios y análisis temático categorial, se identificaron cinco categorías de discursos sobre la igualdad de género, abordando controversias relacionadas con el fútbol escolar y profesional. Los resultados muestran una polarización marcada por el género, con discursos polarizados entre posiciones feministas y machistas. Aunque los estudiantes valoran positivamente el tratamiento de estos temas, se observa una visión limitada de la igualdad, que rara vez considera la equidad. Las emociones juegan un papel central, y se identifican tendencias hacia la construcción de la imagen del enemigo en contextos de polarización. Este estudio sugiere la necesidad de fomentar espacios educativos que promuevan un diálogo democrático que integre tanto emociones como razonamiento crítico.

---

Palabras clave: diálogo democrático; educación primaria; igualdad de género; polarización; temas controvertidos.

## Abstract

This study examines polarization dynamics and democratic dialogue on controversial issues in sixth-grade classrooms. A qualitative approach was followed through an instrumental case study in a charter school in Barcelona, involving 30 students. Using surveys and categorical thematic analysis, five discourse categories on gender equality were identified, focusing on school and professional football controversies. Results reveal gender-driven polarization, with feminist and sexist discourses. While students positively value addressing these issues, their view of equality often lacks consideration of equity. Emotions play a crucial role, with tendencies toward constructing the enemy image in polarized contexts. The findings underscore the need for educational spaces fostering democratic dialogue integrating both emotions and critical reasoning.

---

Keywords: controversial issues; democratic dialogue; gender equality; polarization; primary education.

## Introducción

Según el informe anual sobre el estado de la democracia en el mundo, realizado por el V-Dem Institute (2022) de la Universidad de Gotemburgo, la polarización “tóxica” ha aumentado, en los últimos diez años, en 32 países, 27 más que en 2011. En este informe se entiende por polarización “tóxica” la disminución del respeto hacia la oposición legítima, el pluralismo y los contraargumentos entendidos desde los valores democráticos. En relación con esto, el informe señala que el aumento de la polarización “tóxica” favorece el ascenso al poder de partidos políticos antipluralistas y antidemocráticos. Este hecho encaja con la realidad sociopolítica creciente en el mundo y en las democracias europeas, con las victorias electorales de partidos de extrema derecha en países como Polonia, Hungría e Italia. Además, se puede observar una alta representación de estos partidos en otros países, como Francia, Finlandia o España (Coi, 2024), siendo este último uno de los más polarizados de Europa y del mundo según varios estudios (Gidron et al., 2019; Miller, 2020). Basta con seguir brevemente cuáles han sido las políticas públicas de los partidos antipluralistas y observar cómo son los discursos públicos de sus representantes para entender que la calidad democrática de estos países se ha visto afectada (Ortiz-Barquero et al., 2023). Esto ha sucedido en la medida en que se han recortado derechos y libertades, y se ha tensado el debate político sobre ciertos temas controvertidos, ya que sus discursos se basan en lo que Norris e Inglehart (2019) llaman el populismo autoritario.

Aunque el populismo por sí solo no representa necesariamente una amenaza para la democracia, su combinación con ideologías extremistas y radicales, como el autoritarismo promovido por los nuevos partidos de extrema derecha, constituye un peligro real para la democracia liberal (Norris e Inglehart, 2019). Esto se hace evidente en la medida en que los populismos autoritarios promueven el pensamiento de “nosotros contra ellos”, lo cual alimenta unas dinámicas de percepción negativa del “otro”, que es lo que en psicología social se conoce como la imagen del enemigo (Spillmann y Spillmann, 1991). Esta imagen es la base de los discursos de odio contra grupos que no forman parte del “nosotros” y que se perciben como una amenaza (Massip, 2021) y, al mismo tiempo, es el combustible que alimenta las dinámicas de polarización.

### Polarización y discurso del odio

En toda polarización hay tres puntos identificables dentro del campo de tensión que crea el fenómeno: un polo derecho y un polo izquierdo, situados en los extremos de este campo de forma totalmente opuesta, y el centro (Brandsma, 2016). Según Brandsma (2016), la polarización sigue tres principios clave. El primero es que se trata de un constructo mental intangible, basado en la dicotomía “nosotros contra ellos”. El segundo es que la polarización necesita un constante “combustible” para mantenerse activa, ya que, de lo contrario, desaparece. Para el autor, el combustible más eficaz son las afirmaciones que refuerzan la identidad del grupo opuesto, es decir, del “ellos”. Finalmente, el tercer principio establece que la polarización es una dinámica visceral donde los instintos y las emociones intensas predominan sobre los hechos y la razón. Estas ideas se alinean con el enfoque reciente de las ciencias políticas, que ha enfatizado el estudio de la polarización en función de las variables de identidad y emoción

(Iyengar et al., 2019). Este enfoque ha dado lugar al concepto de polarización afectiva, que se refiere a los sentimientos y mide la distancia entre el afecto que sentimos hacia los miembros de grupos con los que no nos identificamos y el afecto que mostramos hacia quienes forman parte de nuestro propio grupo (Garmendia y León, 2022, p. 33). Este cambio de enfoque no es fortuito, considerando cómo los partidos populistas autoritarios han aprovechado su capacidad para suscitar reacciones emocionales y viscerales mediante discursos centrados en lo emocional y lo identitario, en lugar de fomentar un razonamiento crítico (Estellés y Castellví, 2020).

En situaciones de polarización se generan dinámicas de percepción negativa del otro, como persona y como miembro de un grupo que no es el propio, dando lugar a la creación de la imagen del enemigo (Barbeito, 2023). Según esta autora, la imagen del enemigo es una representación sesgada del otro: “el hecho de sentir que una persona o un grupo de personas diferentes amenazan nuestras necesidades y valores nos hace verlos de manera distorsionada y nos lleva a discriminarlos, excluirlos, o incluso eliminarlos” (Barbero et al., 2005, p. 5). Así pues, para crear esta representación, se debe partir de un sentimiento de amenaza que las personas sienten cuando perciben que otra persona o grupo pone en peligro sus necesidades, valores o identidad. A partir de este desencadenante, empiezan a operar e interactuar tres mecanismos: (a) la alteración de la cognición/percepción del otro, (b) la alteración de las emociones y; (c) el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia al grupo, del “nosotros”, en oposición al “otro”, que es rechazado (Barbero et al., 2005). Finalmente, la imagen del enemigo conduce hacia la polarización y la construcción de discursos de odio.

Massip (2021) afirma que los discursos de odio se fundamentan en la creación de la imagen del enemigo. Es decir, los discursos de odio siempre van dirigidos hacia el otro (Castellví et al., 2022), quien es considerado una amenaza y, por lo tanto, objeto de rechazo, discriminación y exclusión. La imagen del enemigo lleva a deshumanizar al otro (Massip, 2021), ya que se construye sobre la deshumanización y la no aceptación de la alteridad, y la negación de la empatía (Spillmann y Spillmann, 1991). Sales Gelabert (2015, citado por Massip, 2021) alerta que la deshumanización habilita y legitima la agresividad y las acciones violentas contra el otro. Para Ranieri (2016), son las ideologías de extrema derecha las que utilizan los discursos de odio como estrategia para situar al otro fuera del conjunto de la humanidad y así poder discriminarlo y excluirlo. No obstante, Castellví et al. (2022) explican que los discursos de odio también se originan más allá de las instituciones o grupos concretos. Estos discursos se pueden encontrar en las conversaciones formales e informales del día a día, en la calle, en los medios de comunicación y en las redes sociales. También se manifiestan en foros de debate o en las escuelas (Zembylas, 2020, citado por Castellví et al., 2022), de manera consciente o inconsciente.

Identificar los discursos de odio no es una tarea fácil, puesto que una fina línea los separa de la libertad de expresión (Parekh, 2006), además de poder expresarse en diferentes formas y grados de intensidad (Barbeito, 2023; De Latour et al., 2017). Para poderlos situar utilizamos la definición propuesta por Parekh (2006), que sistematiza el análisis de los discursos de odio considerando tres elementos clave:

- a. Se dirigen a una persona o grupo de personas que comparten características comunes;

- b. Estas características, junto con otras atribuidas al grupo, son estigmatizadas porque se consideran indeseables por quienes construyen los discursos de odio. Además, se presentan como inherentes a todas las personas del grupo, lo que genera estereotipos rígidos y permanentes. De este modo, se condena a las personas pertenecientes a dicho grupo a enfrentar una percepción inalterable y negativa de su identidad;
- c. El grupo objetivo se sitúa fuera de las relaciones sociales y es considerado hostil. Por lo tanto, se considera legítimo discriminar a sus miembros, excluirlos o exterminarlos.

## Polarización y diálogo democrático en la escuela

Desde la didáctica de las ciencias sociales, y especialmente desde la educación para la ciudadanía crítica y democrática, ha habido una gran preocupación por comprender cómo llevar tratar los temas controvertidos en las aulas. Esto implica, fundamentalmente, enseñar y aprender a hablar y discutir sobre estos temas con el alumnado (Hess, 2008). Sin embargo, discutir sobre educación para la ciudadanía crítica y democrática requiere especificar previamente qué perspectiva adoptamos en este estudio. Siguiendo a Sant (2021), existen dos perspectivas teóricas que abordan la educación para la ciudadanía crítica y democrática: por un lado, la perspectiva de una educación *para* la democracia y, por el otro, la perspectiva de la educación democrática. En este estudio nos posicionamos en la perspectiva de educación democrática, que supone una ruptura con la verticalidad y las relaciones de poder que tradicionalmente se experimentan en las escuelas y, por lo tanto, que alumnado y profesorado decidan conjuntamente qué democracia quieren y qué hacer para conseguirla. Sant (2021) argumenta que desde esta perspectiva se considera que la democracia es un “significante vacío” (Laclau, 2006) que alumnado y profesorado deben ir construyendo en espacios de diálogo donde tienen cabida el disenso, el conflicto, las emociones, las identidades y las experiencias propias, sin la necesidad de culminar el diálogo llegando a un consenso. Esta perspectiva está íntimamente relacionada con la perspectiva agonista, desde la que la controversia y el conflicto no se pueden comprender solo desde la racionalidad, y es necesario valorar el papel de las emociones y las identidades en el diálogo entre las diferentes personas (Tryggvason, 2018).

En base a estos argumentos, la perspectiva agonista es un enfoque idóneo para abordar la polarización, ya que en la base de la polarización afectiva se encuentra el conflicto identitario y la visceralidad. La perspectiva agonista abre nuevas oportunidades para considerar el peso de las identidades, las emociones y las pasiones sobre los discursos en una controversia o en un conflicto. Esto facilita las posiciones políticas e ideológicas del otro (Mouffe, 2016) y permite avanzar hacia la escucha y la comprensión, así como a la llegada progresiva a acuerdos parciales y a la construcción de sociedades plurales.

Esta investigación se enmarca en un estudio más amplio, centrado en caracterizar las situaciones de polarización en la educación primaria (Albella, 2024), del cual se presentan aquí unos primeros resultados. En este trabajo, analizamos los discursos construidos por el alumnado de sexto curso sobre dos controversias entorno a la igualdad de género<sup>1</sup>. Los objetivos princi-

1. El género es un constructo sociocultural que define los roles, comportamientos, normas y expectativas que una sociedad asigna a las personas en función de su sexo. Estos roles pueden variar a lo largo del tiempo y entre distintas culturas, influyendo en la organización social y en la percepción de la identidad. Este es un concepto diferencia-

pales son, en primer lugar, identificar si existen posiciones polarizadas. En segundo lugar, examinar e interpretar tanto la naturaleza y la distancia ideológica de los discursos producidos, como las emociones que se explicitan. En tercer lugar, evaluar las percepciones del alumnado sobre el efecto que el diálogo democrático sobre temas controvertidos polarizadores puede tener en su aprendizaje.

## Métodos

Bajo el paradigma interpretativo, esta investigación sigue una metodología cualitativa, empleando el método de estudio de caso único e instrumental (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2019). El caso de estudio se sitúa en una escuela concertada que imparte educación infantil, primaria y secundaria, con tres líneas educativas, ubicada en la provincia de Barcelona. La muestra está compuesta por treinta estudiantes de sexto de primaria, dieciséis niños y catorce niñas. La selección de la muestra ha sido intencional, basada en criterios de accesibilidad y pertinencia para el objeto de estudio. Cabe destacar que, tras una entrevista previa con las tutoras, se identificó que la igualdad de género era un tema controvertido para el alumnado participante, y su tratamiento podría resultar en posiciones polarizadas.

### Diseño de la investigación

Los datos presentados se obtuvieron a partir de un dossier de investigación que plantea dos controversias sobre la igualdad de género: una aborda una situación cotidiana en el contexto escolar y la otra es una controversia social más amplia. La primera controversia plantea la situación en la cual el equipo de monitores y monitoras del comedor de la escuela ha decidido prohibir temporalmente jugar al fútbol a los niños, debido a sus continuas peleas. En paralelo, han ampliado un día semanal la liga femenina de fútbol de la escuela, debido a su éxito. La segunda controversia presenta una noticia (Álvarez, 2023) que informa sobre la futbolista Alexia Putellas, quien solicita un millón de euros para renovar su contrato con el Barça. Aunque ambas controversias pertenecen a contextos de dimensiones muy distintas, coinciden en que la igualdad de género y el fútbol son elementos clave en su discusión. Este aspecto se consideró en el diseño de la investigación, con el objetivo de establecer relaciones entre los resultados obtenidos en el análisis de los discursos del alumnado producto de ambas controversias.

El dossier de investigación se estructura en varias secciones. En primer lugar, se solicita al alumnado proporcionar algunos datos personales (nombre, grupo de clase y género). A continuación, se introduce la primera controversia, seguida de dos preguntas cerradas en las que se pide a los participantes que indiquen su grado de acuerdo o desacuerdo con la decisión planteada, así como la emoción que dicha decisión les genera. Las emociones han sido escogidas a partir de la clasificación de Ekman sobre las emociones básicas (1992). Además, se incluye una pregunta abierta con el objetivo de que expresen su opinión sobre la decisión descrita. Seguidamente, se presenta la segunda controversia, repitiéndose las mismas tres preguntas anteriores. Finalmente, se plantea una pregunta de respuesta cerrada con el objeti-

---

do del de sexo, que se refiere a las características biológicas y fisiológicas, como los cromosomas, las hormonas y la anatomía reproductiva, que distinguen a hombres y mujeres. La distinción entre ambos es fundamental para comprender cómo se configuran y perpetúan las desigualdades de género en diferentes contextos.

vo de que los participantes valoren el tratamiento de temas controvertidos en el aula eligiendo una o más de una de una lista de respuestas cerradas.

## Análisis de datos

El análisis de los datos sigue un enfoque basado en el análisis temático del contenido, concretamente un análisis temático categorial (Castellví et al., 2023). A partir de las respuestas abiertas del dossier de investigación, se identificaron códigos emergentes de los datos, que posteriormente se agruparon en categorías. Las preguntas de respuesta cerrada fueron tratadas de manera cuantitativa mediante estadística descriptiva. Es importante destacar que el dossier de investigación fue sometido a un proceso de validación a través de jueces. En la Tabla 1 se presentan las categorías que emergieron del análisis de los discursos.

**Tabla 1**  
*Descripción de las categorías de análisis emergentes*

Categoría	Descripción
Discurso feminista reivindicativo	Defiende la igualdad de género, promoviendo acciones correctivas que fomenten la equidad. Apoya la sanción a los chicos para mejorar la convivencia y la participación de las chicas en el fútbol en igualdad de condiciones. Además, denuncia la desigualdad salarial en el deporte femenino y exige medidas para garantizar una compensación justa para las mujeres.
Discurso feminista conciliador	Busca un equilibrio entre la equidad y la justicia, proponiendo soluciones que no castiguen de manera excesiva a un grupo. Se enfoca en alternativas que fomenten el diálogo y la inclusión, como la creación de espacios mixtos. Además, este discurso también reconoce la desigualdad salarial en el fútbol femenino, señalándola como una cuestión importante a resolver.
Discurso equidistante	Adopta una postura intermedia, reconociendo tanto las desigualdades de género como las posibles injusticias que puedan surgir al corregirlas. Este enfoque busca un equilibrio entre las demandas de equidad y las posibles afectaciones a otros grupos. Además, cuestiona aspectos generales del sistema, como la diferencia salarial en el fútbol.
Discurso machista de falsa igualdad	Se caracteriza por una oposición a las medidas que buscan promover la equidad, bajo la justificación de una supuesta igualdad preexistente. Este enfoque rechaza acciones que benefician la liga femenina escolar, argumentando que son innecesarias o injustas. Sin embargo, reconoce en ciertos casos la igualdad salarial entre futbolistas hombres y mujeres, aunque centra las críticas en el sistema salarial en general.
Discurso machista de desigualdad	Se fundamenta en la percepción de que las acciones que promueven la igualdad de género resultan en un trato preferencial hacia las mujeres, lo que, según este enfoque, genera una desigualdad inversa. Este discurso también reconoce de manera ambigua la justicia de la igualdad salarial, pero a menudo desvía la atención hacia otros temas o critica los ingresos percibidos en el fútbol profesional.

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de los resultados, se han asignado seudónimos a los participantes para proteger sus identidades de acuerdo con el Código de Buenas Prácticas en Investigación (Universidad Autónoma de Barcelona, 2020). Bajo este marco, la investigación ha seguido los principios éticos fundamentales para el trabajo con menores, garantizando el consentimiento informado de sus familias y la aprobación del centro educativo. Se han aplicado medidas específicas para la protección de los datos personales, asegurando la confidencialidad y ano-

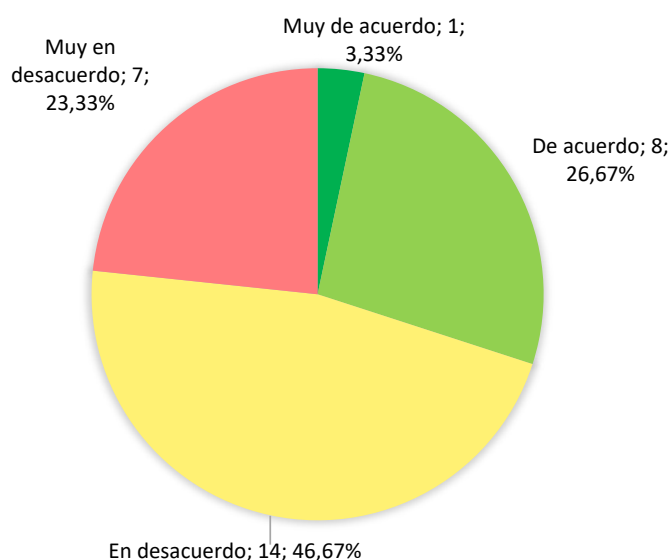
nimización de la información recopilada. La participación ha sido voluntaria en todo momento, y los estudiantes han tenido plena libertad para retirarse sin repercusiones. La investigación se ha desarrollado con un respeto absoluto a los derechos y al bienestar de los menores, priorizando su seguridad y dignidad en cada etapa del estudio.

## Resultados

Los cuestionarios fueron respondidos por 30 alumnos y alumnas, 16 de los cuales se declaran niños (53,33%) y 14 niñas (46,66%). En cuanto a la primera pregunta del cuestionario relacionada con la primera controversia (prohibir temporalmente jugar al fútbol a los niños, y ampliar un día semanal la liga femenina), encontramos que el desacuerdo es mayoritario. Un 46,7% del alumnado (50% niños y 50% niñas) está en desacuerdo con la decisión tomada por los monitores y monitoras. Por ejemplo, Ana explica que está en desacuerdo porque “pienso que, en vez de quitarles el fútbol, se podría hablar y arreglarlo, y así los niños, al igual que las niñas, podrán seguir jugando a los deportes que les gustan, en este caso el fútbol”. A este grupo se le añade el 23,3% (100% niños) que se muestra muy en desacuerdo con la medida. Andrés explica que está muy en desacuerdo porque “a veces las niñas se pelean, pero siempre somos los niños los que recibimos las broncas, y creo que con este mensaje hay un claro favoritismo hacia las niñas”. Por el contrario, un 26,7% del alumnado (75% niñas y 25% niños) está de acuerdo, ya que como dice Juan “los niños no pueden estar pelándose cada día”. Solo un 3,3% del alumnado (100% niñas) está muy de acuerdo porque, tal como dice Rosario “está muy bien que lo hagan, porque así el equipo masculino se da cuenta de que si hacen algo mal hay castigos y a la vez, el equipo femenino puede jugar más tranquilamente”. Por lo tanto, observamos que casi dos tercios de la muestra se posicionan en algún grado de desacuerdo, siendo mayoritariamente los niños quienes expresan un mayor nivel de desacuerdo, mientras que las niñas tienden a mostrar un mayor grado de acuerdo.

### Figura 1

Respuestas a la primera pregunta del cuestionario sobre el nivel de acuerdo con la decisión planteada en la primera controversia



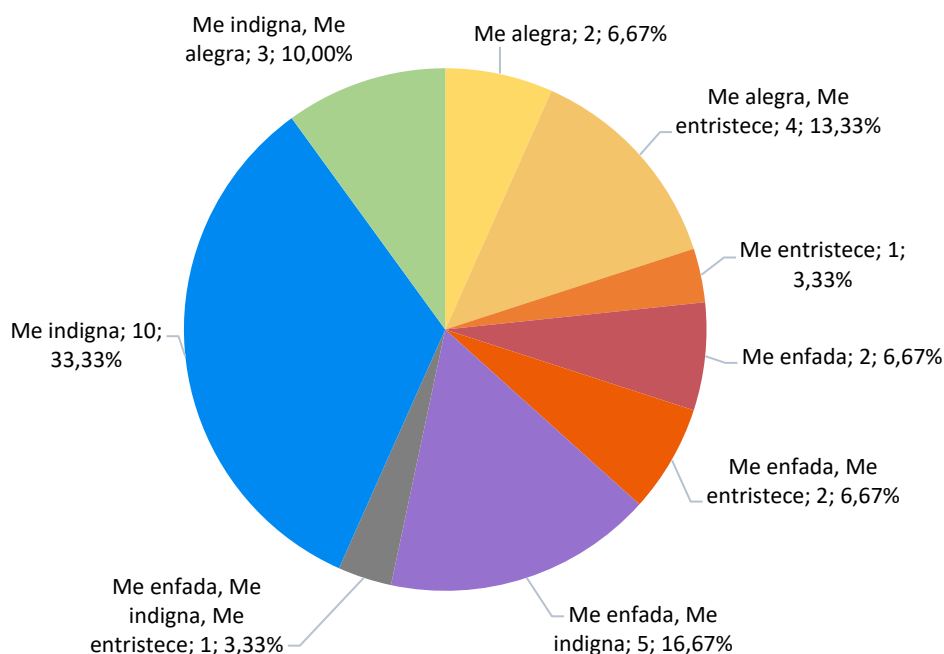
Fuente: elaboración propia



Por otro lado, respecto a las emociones que les provoca la decisión, observamos que un 33,3% del alumnado (50% niñas y 50% niños) se siente indignado, un 16,7% (100% niños) indignado y enfadado, y un 13,3% (75% niñas y 25% niños) triste y alegre. Observamos que las emociones más contrapuestas, como la rabia y la alegría, también reflejan un sesgo de género: la mayoría de quienes se muestran enfadados son niños, mientras que entre quienes expresan alegría predomina una mayoría de niñas. En la Figura 2 se presentan las respuestas del alumnado, considerando que podían ofrecer múltiples opciones. Para el análisis, se creó una categoría por cada combinación de emociones identificada.

**Figura 2**

Respuestas de la segunda pregunta del cuestionario sobre las emociones que suscita la primera controversia



Fuente: elaboración propia

En relación con la segunda controversia (reclamación salarial de la futbolista Alexia Puteillas), las respuestas a la cuarta y la sexta pregunta nos muestran que un 50% de la muestra (60% niñas y 40% niños) está muy de acuerdo con la propuesta de Alexia. Lo explica Gisela diciendo que “me parece muy bien porque no es justo que un gran futbolista gane más que una gran futbolista, creo que deberían igualar el sueldo de todos los futbolistas, sean chicos o chicas, todos somos iguales”. Un 40% del alumnado (41,7% niñas y 58,3% niños) se muestra de acuerdo, como por ejemplo Jesús, quién explica que “me parece bien porque comparado con lo que cobran los futbolistas, las chicas cobran muy poco, por eso me parece bien que pidan más dinero”. Por el contrario, un 6,7% del total (100% niños) se muestra en desacuerdo, ya que, según dice Miguel:

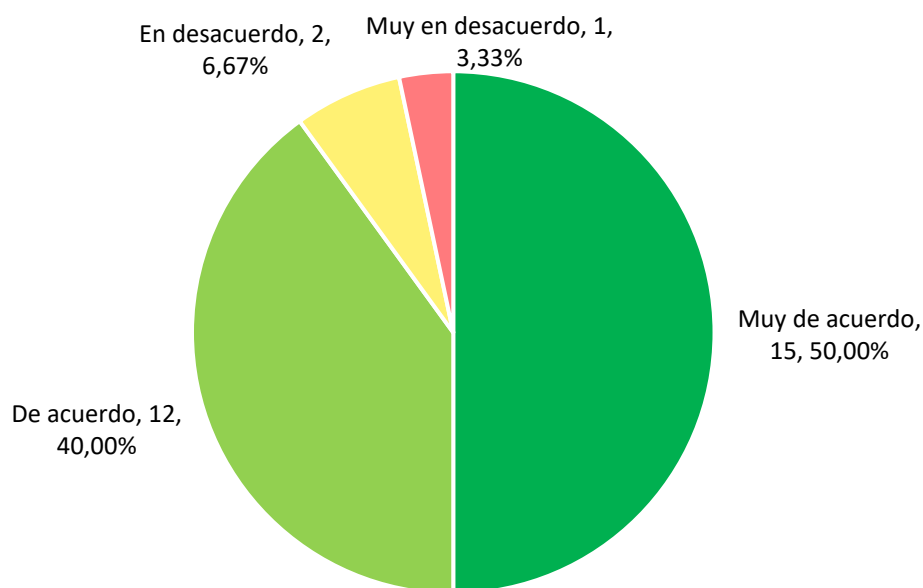
A mí no me parece nada bien esto porque creo que todo el mundo debería cobrar lo que cobran estas chicas. Me parece una barbaridad que los futbolistas cobren 200.000€ al año por darle una patada a una pelota, nadie tendría que cobrar ni lo que cobran las chicas. Creo que deberían cobrar más los médicos y los policías o bomberos que arriesgan su vida por los demás.

Tan solo un 3,3% (100% niños) se muestra muy en desacuerdo, porque como explica José “creo que está mal porque un millón es mucho dinero y con lo que le pagan [a Alexia Putellas] ya tiene suficiente”.

Por lo tanto, a diferencia de la primera controversia, en la segunda, un 90% del alumnado expresa algún grado de acuerdo. Sin embargo, al desglosar los datos por género, observamos que la mayoría de quienes están en desacuerdo son niños, mientras que en los grados de acuerdo la representación es algo más equilibrada entre niños y niñas.

### Figura 3

Respuestas de la cuarta pregunta del cuestionario sobre el nivel de acuerdo con la decisión planteada en la segunda controversia

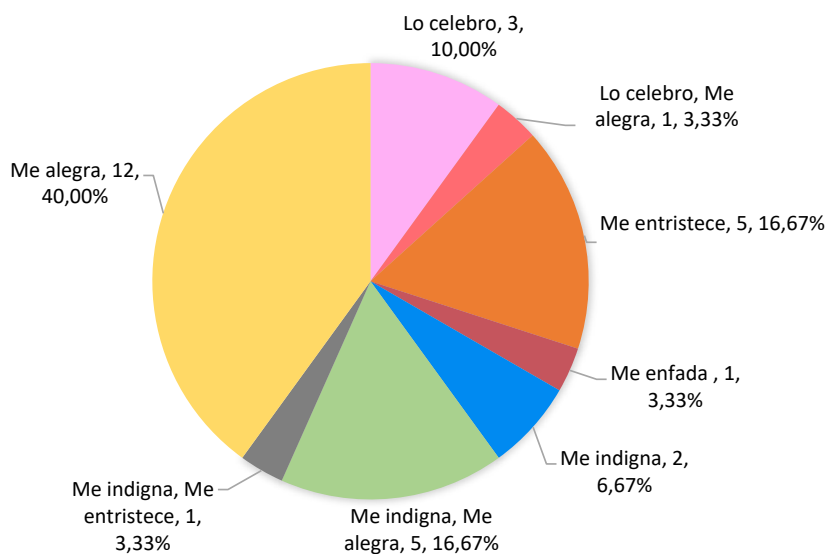


Fuente: elaboración propia

Fijándonos en cómo les hace sentir la segunda controversia, un 40% de la muestra (66,7% niñas y 33,4% niños) le alegra, un 16,7% (40% niñas y 60% niños) le indigna y se alegra, un 16,7% (20% niñas y 80% niños) le entristece, y un 10% (66,7% niñas y 33,4% niños) lo celebra. Las emociones que pueden considerarse positivas en este contexto (alegría y celebración) son más frecuentes entre las niñas, mientras que las negativas (tristeza e indignación) predominan entre los niños. En la Figura 4 se presentan las respuestas del alumnado, considerando que podían ofrecer múltiples opciones. Para el análisis, se creó una categoría por cada combinación de emociones identificada.

#### Figura 4

Respuestas de la quinta pregunta del cuestionario sobre las emociones que suscita la segunda controversia

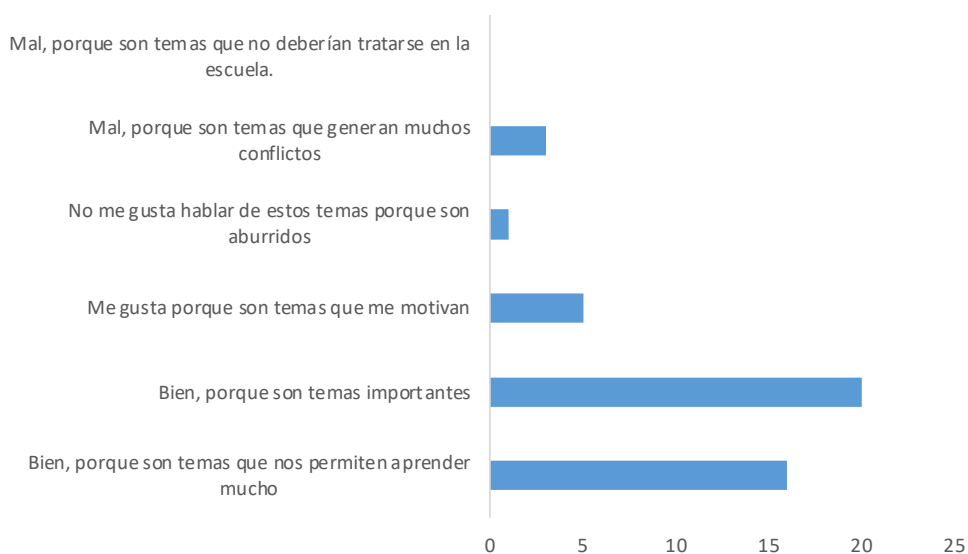


Fuente: elaboración propia

En cuanto a la séptima pregunta, relacionada con la valoración que hacen los niños y las niñas sobre trabajar este tipo de controversias en el aula, las respuestas más comunes indican que consideran positivo abordar estos temas, ya sea porque los perciben como importantes o porque sienten que les ayudan a aprender mucho. En menor medida, algunos niños y niñas expresan que les gustan porque les resultan motivadores. Por otro lado, solo dos personas mencionan que les parece mal, argumentando que estos temas generan demasiados conflictos. Ningún niño o niña opinó que estos asuntos no deberían tratarse en la escuela.

#### Figura 5

Respuestas a la séptima pregunta del cuestionario sobre el trabajo de temas controvertidos en clase



Fuente: elaboración propia

A partir de los resultados cuantitativos y cualitativos presentados previamente, se han clasificado los discursos del alumnado con el objetivo de definir su posicionamiento. Estos posicionamientos se han agrupado en categorías de discurso, que ya fueron definidas en el apartado de métodos (ver Tabla 1). En la Tabla 2, que se muestra a continuación, se ofrece una síntesis del análisis de los resultados, con un desglose por género.

**Tabla 2**  
*Distribución de los discursos según las categorías de análisis*

Categoría	Frecuencia por género			% por género		% total
	M	F	Total	M	F	Total
Discurso feminista reivindicativo	1	3	4	25%	75%	13,33%
Discurso feminista conciliador	3	5	8	37,5%	62,5%	26,66%
Discurso equidistante	1	1	2	50%	50%	6,66%
Discurso machista de falsa igualdad	0	4	4	0%	100%	13,33%
Discurso machista de desigualdad	10	1	11	90,9%	9,09%	36,66%
Sin categoría	1	0	1	100%	0%	3,33%

Fuente: elaboración propia

## Discusión y conclusiones

Las respuestas a los cuestionarios, especialmente para la primera controversia planteada, revelan la existencia de un eje de polarización en los discursos y posicionamientos de los niños y niñas. Este eje puede identificarse a partir de las categorías creadas para caracterizar sus argumentos, basándonos en definiciones previas de polarización (Brandsma, 2016; Barbeito, 2023; Garmendia y León, 2022; Miller, 2020). Las categorías muestran, por un lado, un polo que denuncia las desigualdades de oportunidades y de trato que reciben las chicas al jugar al fútbol en el patio escolar. Por otro lado, en el extremo opuesto, encontramos discursos que critican la medida de asignar un día más de juego a las chicas, calificándola de injusta, desigual y un claro favoritismo hacia ellas. Entre estos extremos se sitúan discursos equidistantes que denuncian tanto la situación de desigualdad de oportunidades y de trato que afecta a las chicas como la que también afecta a los chicos. No obstante, aunque estas respuestas configuran un eje de polarización con dos extremos, esto no implica que ambos polos representen posturas extremistas. Mientras que los discursos machistas sí son claramente extremistas, los discursos feministas promueven la igualdad de oportunidades y la equidad<sup>2</sup>.

Entre los polos opuestos, se observa un marcado sesgo de género: en el polo que denuncia las desigualdades de oportunidades y de trato que enfrentan las chicas, cerca del 75% de las voces son niñas, mientras que, en el polo opuesto, que critica estas medidas como injustas, un 90% corresponde a niños. Este patrón se alinea con los hallazgos de Boneta et al. (2023)

2. Aunque en el debate público a veces se presentan como posturas simétricas, el machismo y el feminismo no lo son. El machismo implica la justificación de una jerarquía desigual que subordina a las mujeres, mientras que el feminismo busca la igualdad y la equidad de género. Los discursos machistas pueden ser extremistas al negar derechos o justificar desigualdades, mientras que el feminismo, en su esencia, es un movimiento emancipador orientado a la justicia social.

y Rodríguez et al. (2021), quienes documentan un incremento de la polarización entre adolescentes en torno a cuestiones de género, con las niñas adoptando posturas más feministas y los niños inclinándose hacia discursos más machistas. Asimismo, coincide con el estudio de Barbeito (2023), que identifica el género como uno de los temas más controvertidos y polarizantes entre niños y niñas.

Las categorías emergentes del estudio nos permiten interpretar las ideologías subyacentes a cada discurso, poniendo de manifiesto una desigualdad estructural de tipo social, cultural, y simbólica que afecta a las niñas y que refleja las dinámicas patriarcales de nuestra sociedad. Desde este punto de vista, los discursos feministas reivindicativos destacan que las niñas, simplemente por el hecho de serlo, parten de una posición de desventaja en el patio escolar: tienen menos posibilidades de participar en el juego, son más vulnerables a las burlas o actitudes agresivas de los niños y, por ello, valoran positivamente medidas como la asignación de un día más de fútbol para ellas (discriminación positiva). Según justifican, esta medida les permitiría jugar con mayor tranquilidad. Este tipo de discursos asume que las desigualdades estructurales requieren de medidas específicas que no solo promuevan la igualdad de oportunidades formal, sino que impulsen la equidad. En este sentido, resulta clave diferenciar igualdad y equidad en nuestro análisis. Mientras que la igualdad implica el acceso a los mismos derechos y oportunidades para todas las personas, la equidad reconoce que pueden existir desigualdades estructurales y, por lo tanto, es necesario implementar medidas que compensen esas diferencias y promuevan la justicia social.

La idea de igualdad se utiliza en las respuestas analizadas de dos formas diferentes: como un significante flotante y como un significante vacío (Sant, 2021; Laclau, 2006). Como significante flotante, la igualdad adopta interpretaciones diversas dependiendo del contexto, funcionando como un concepto disputado cuyo significado varía. Esto resulta evidente al comparar las dos controversias analizadas. En la discusión sobre la renovación y el salario de Alexia, la mayoría de la muestra (90%) defendió que futbolistas mujeres y hombres deberían cobrar lo mismo, entendiendo esta equivalencia como igualdad. Sin embargo, cuando el debate se traslada al contexto más cercano del fútbol en el patio escolar, donde los niños y niñas son protagonistas, esta idea pierde consenso, y el significado de igualdad se fragmenta, adoptando diferentes matices según las experiencias individuales. Este contraste evidencia cómo el concepto de igualdad, aunque ampliamente defendido, no siempre incorpora una reflexión profunda sobre las desigualdades estructurales de género, que solo fueron identificadas por el 13,33% de la muestra.

Por otro lado, en ambas controversias, la igualdad también aparece como un significante vacío, entendido de manera abstracta o general, y utilizado más como un eslogan que como un concepto bien definido. Para los niños y niñas, igualdad significa que todas las personas hagan lo mismo o estén al mismo nivel, según sus propias palabras. Desde la perspectiva de la educación democrática, esto refleja cómo los significantes vacíos se llenan de significado según las creencias, valores e intereses de cada individuo. Sin embargo, esta comprensión simplista de la igualdad omite un concepto esencial para lograr una igualdad real y efectiva: la equidad, que tiene en cuenta las diferencias y desigualdades estructurales que requieren medidas específicas para superarlas.

Por esta razón, son pocos los niños que defienden la necesidad de otorgar un día más de fútbol a las chicas o de organizar una liga separada de los chicos. Esta interpretación de la igualdad tan arraigada parece reflejar discursos escolares hegemónicos que han integrado a lo largo de su escolarización. En el ámbito educativo, abundan frases como “todos somos iguales”, “debemos respetarnos” o “nadie es mejor que nadie”. Este currículum, ya sea explícito o implícito, podría ser una de las razones que expliquen estas representaciones y comportamientos. No obstante, sería necesario analizar cómo el profesorado ha trabajado el concepto de igualdad en su complejidad y desde qué valores lo ha abordado. Por otra parte, otro discurso recurrente en el entorno escolar es el argumento de que resulta injusto que todos sean castigados por una mala acción de unos pocos, lo cual también influye en la forma en que los niños y niñas entienden y aplican la idea de justicia.

En este sentido, un hallazgo significativo es la percepción, compartida por algunos niños y niñas, de un supuesto favoritismo de los monitores hacia las chicas, acompañada de discursos en los que los niños justifican sus propias conductas agresivas. Si recuperamos la definición de Brandsma (2016) sobre polarización, queda claro que aquí se manifiesta un pensamiento de “nosotros contra ellos”, donde “nosotros” son los niños y “ellas” las niñas. Castellví et al. (2022) señalan que los discursos de odio siempre se dirigen hacia el otro, definido como “ellos o ellas”, y en la base de estos discursos se encuentra la construcción de la imagen del enemigo (Massip, 2021).

Aunque justificar que los argumentos mencionados sean discursos de odio puede parecer arriesgado, especialmente debido a su sutileza, los fundamentos del marco teórico ofrecen herramientas para interpretarlos. Según el esquema de Barbero et al. (2005) sobre los procesos que conducen a la construcción de la imagen del enemigo, existen tres alteraciones cognitivas clave. En primer lugar, la hipervigilancia del otro, que implica estar excesivamente atento a sus errores para justificar su supuesta hostilidad. Esto se observa, por ejemplo, cuando los niños reconocen que se pelean mucho en el patio, pero afirman que las niñas también lo hacen, aunque nadie las vigile o, si lo hacen, los monitores no le dan importancia debido a su favoritismo. El mismo ejemplo ilustra otra alteración cognitiva: la atención selectiva, que lleva a recordar solo lo negativo del otro. Asimismo, se presentan predicciones de comportamiento hostil, como la afirmación de que, si existiera una liga femenina, las chicas también se pelearían y actuarían de manera agresiva. Según Bazzaco (citado por Barbeito, 2023), en los niveles más bajos de la pirámide del odio encontramos estereotipos y prejuicios, lo que refuerza esta lógica. Cabe señalar que también hemos identificado contraargumentos, especialmente de algunas niñas, quienes defienden que los niños deberían cambiar su actitud agresiva y aprender a jugar de otra manera o practicar otros deportes distintos al fútbol. Sin embargo, estas posturas han sido minoritarias.

En línea con las evidencias presentadas por Barbeito (2023), hemos observado que un conjunto de emociones emerge cuando se produce una situación de polarización ante un tema controvertido, como en este caso, el género en el fútbol. Es importante señalar que los datos del trabajo de Barbeito (2023) no provienen exclusivamente del alumnado, sino de una muestra de personas de la población general de Cataluña, aunque nos pueden servir como orientación. En sus estudios, la autora identifica emociones negativas como la impotencia, la rabia y la triste-

za, y emociones positivas como el respeto y la confianza. De una forma parecida, en los datos de nuestro estudio predominan emociones como la indignación, el enfado y la alegría. Cabe destacar que, específicamente en el contexto de la segunda controversia, algunas personas han mostrado celebraciones o sentimientos de tristeza.

Con todo, hemos constatado que la gran mayoría de los niños y niñas participantes valoran muy positivamente la oportunidad de abordar y trabajar temas controvertidos en el aula. Consideran que estos son temas importantes que les permiten aprender y les motivan a reflexionar. Los estudiantes sienten que hablar sobre problemáticas sociales les otorga una voz y una opinión, además de ser conscientes de que estos temas, si no se abordan en la escuela, probablemente no se discutan en ningún otro lugar. Este hallazgo resulta esperanzador, ya que, a pesar de la existencia de cierto grado de polarización, sabemos que muestran una predisposición a dialogar sobre estos temas y a implicarse activamente si se les ofrecen los espacios adecuados y se les otorga el protagonismo necesario. Es importante destacar que solo hemos identificado dos niños que han expresado malestar al tratar estos temas, argumentando que generan conflictos. Aunque representan una minoría, esta observación indica que los niños y niñas detectan que ciertos temas polarizan nuestra sociedad. Esto nos advierte de la necesidad de estar atentos para evitar que desarrollen rechazo o eviten debatir sobre ellos, y garantizar que sigan sintiéndose abiertos a participar en estas discusiones de manera constructiva.

En este estudio hemos constatado que el género es un tema controvertido que genera dinámicas de polarización entre el alumnado, situando a la mayoría de niños en uno de los polos de opinión y a la mayoría de niñas en el opuesto. Además, dentro de este eje de polarización, solo los discursos situados en el polo feminista reivindicativo, que representan una minoría dentro de la muestra, logran identificar las desigualdades estructurales de tipo social, cultural, y simbólica que afectan a las niñas en relación con la problemática analizada. El resto de los posicionamientos se articulan desde una idea de igualdad que ignora la equidad. Esta noción de igualdad es el argumento principal empleado por la mayoría de niños y niñas para defender que la solución más justa sería la creación de ligas de fútbol mixtas. Por último, el género, como tema controvertido, moviliza emociones diversas entre los estudiantes, como la rabia, la tristeza, la indiferencia o la alegría, evidenciando su impacto emocional en el contexto escolar. Estas observaciones ponen de manifiesto la importancia de seguir investigando cómo abordar los temas controvertidos en el aula para fomentar el diálogo y la reflexión crítica entre el alumnado. Asimismo, resulta esencial trabajar en cómo se articula la polarización en el contexto escolar, entendiendo sus dinámicas y consecuencias. Finalmente, es necesario continuar promoviendo la igualdad de género como un eje clave para avanzar en la educación democrática, asegurando que se generen espacios que favorezcan tanto la equidad como la justicia social.

## Referencias

Albella, C. (2024). *La polarització a l'aula d'educació primària: anàlisi del diàleg democràtic sobre temes controvertits polaritzants* [Trabajo de Fin de Máster]. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Álvarez, A. (2023). Alexia Putellas pide un millón de euros para renovar con el Barça. *Culé Mania*. [https://cronicaglobal.elespanol.com/culemania/secciones/20231113/alexia-putellas-pide-millon-euros-renovar-barca/809419190\\_0.html](https://cronicaglobal.elespanol.com/culemania/secciones/20231113/alexia-putellas-pide-millon-euros-renovar-barca/809419190_0.html)
- Barbeito, C. (2023). *Educar en contextos polaritzats. Retrat i propostes des de l'educació per la Justícia Global*. Escola de Cultura de Pau. <https://escolapau.uab.cat/wp-content/uploads/2023/02/Polaritzacio.pdf>
- Barbero, A., Vidal, C., Barbeito, C., y, Santiago, I. (2005). (Deconstruir) la imatge de l'enemic. *Quaderns d'Educació per la Pau*, 21.
- Boneta-Sádaba, N., Tomás-Forte, S., y García-Mingo, E. (2023). *Culpables hasta que se demuestre lo contrario. Percepciones y discursos de adolescentes españoles sobre masculinidades y violencia de género*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7797449>
- Brandsma, B. (2016). *Polarització. Una mirada a la dinàmica del pensament «nosaltres contra ells»*. Institut Català Internacional per la Pau.
- Castellví, J., Marolla, J., y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (pp. 11-120). Octaedro.
- Castellví, J., Massip, M., González-Valencia, G. A., y Santisteban, A. (2022). Future teachers confronting extremism and hate speech. *Humanit. Soc Sci. Commun*, 9(201). <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01222-4>
- Coi, G. (2024). Mapped: Europe's rapidly rising right. *Politico*. <https://www.politico.eu/article/mapped-europe-far-right-government-power-politics-eu-italy-finalnd-hungary-parties-elections-polling/>
- De Latour, A., Perger, N., Salaj, R., Tocchi, C., & Viejo, P. (2017). *We can! Taking action against hate speech through counter alternative narratives*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/we-can-flipbook1>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Estellés, M., y Castellví, J. (2020). The educational implications of populism, emotions and digital hate speech: A dialogue with scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability*, 12(15), 6034. <https://doi.org/10.3390/su12156034>
- Garmendia, A., y León, S. (2022). *Polarització i convivència a Espanya 2021: El paper dels territoris*. EsadeEcPol, ICIP. <https://www.esade.edu/ecpol/ca/publicacions/polaritzacio-i-convivencia-a-espanya-2021-el-paper-dels-territoris/>
- Gidron, N., Adams, J., y Horne, W. (2019). *How Ideology, Economics and Institutions Shape Affective Polarization in Democratic Polities*. Seminar on the State and Capitalism Since 1800, Center for European Studies, Harvard University. <https://ces.fas.harvard.edu/uploads/files/events/GAH-Affective-Polarization-in-Democratic-Polities.pdf>
- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. En L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 124-136). Routledge.
- Iyengar, S., Lelkes, Y., Levendusky, M., Malhotra, N., y Westwood, S. (2019). The Origins and Consequences of Affective Polarization in the United States. *Annual Review of Political Science*, 22, 129-146. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051117-073034>
- Laclau, E. (2006). La deriva populista y la centroizquierda latinoamericana. *Nueva sociedad*, 205(1), 56-62.
- Massip, M. (2021). Els contra-relats de l'odi: un estudi amb professorat en formació. En M. Massip, A. Santisteban i N. González-Monfort (Eds.), *El futur comença ara mateix. L'ensenyament de les*



- ciències socials per interpretar el món i actuar socialment (pp. 149-163). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Meneses, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2019). *Investigación educativa: una competencia profesional para la intervención*. UOC. <https://elibro.net/es/ereader/uab/124686?page=101>
- Miller, L. (2020). Polarización en España: más divididos por ideología e identidad que por políticas públicas. *EsadeEcPol Insight*, 18, 1-14.
- Mouffe, C. (2016). Democratic Politics and Conflict: an agonistic approach. *Política común*, 9. <https://doi.org/10.3998/pc.12322227.0009.011>
- Norris, P., y Inglehart, R. (2019). *Cultural Backlash: Trump, Brexit, and Authoritarian Populism*. Cambridge University Press.
- Ortiz-Barquero, P., Aragón-Morales, A.-M., y Polo-Artal, A. (2023). Impacto de la Derecha Radical sobre la Calidad de la Democracia en Europa (1980-2020). *ANDULI. Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, (24), 203–222. <https://doi.org/10.12795/anduli.2023.i24.09>
- Parekh, B. (2006). Hate speech: is there a case for banning? *Public policy research*, 12, 213-223. <https://doi.org/10.1111/j.1070-3535.2005.00405.x>
- Ranieri, M. (2016). *Populism, Media and Education. Challenging Discrimination in Contemporary Digital Societies*. Routledge.
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., y Sanmartín, A., (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205628>
- Sant, E. (2021). *Political Education in Times of Populism. Towards a Radical Democratic Education*. Palgrave Macmillan.
- Spillmann, K.R. y Spillmann, K. (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *RICS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 127, 59-79. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088109\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088109_spa)
- Tryggvason (2018). Democratic Education and Agonism Exploring the Critique from Deliberative Theory. *Democracy & Education*, 26 (1), 1-9.
- Universidad Autónoma de Barcelona (2020). Código de buenas prácticas en la investigación (Acuerdo del Consejo de Gobierno: 30 de septiembre de 2020). <https://www.uab.cat/doc/codigo-buenas-practicas-es>
- V-Dem Institute (2022). *Democracy report 2022: autocratization Changing Nature?*. Department of Political Science University of Göteborg.

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

---

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Agradecimientos

---

Agradecemos al alumnado y las maestras de la escuela por su participación en la investigación y, por otro lado, al departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura, i les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona por todo el apoyo y ayuda recibida.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

---

No existe conflicto de intereses.