

POLÍTICAMENTE

Contribuciones desde la Psicología Política en Argentina

**Silvina Brussino
(Coordinadora)**



CONICET



C I B C S

Brussino, Silvina

Políticamente, contribuciones desde la psicología política en Argentina / Silvina Brussino. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CONICET - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas , 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-692-130-9

1. Psicología Política. I. Título.

CDD 320

Este libro fue editado en el marco de las actividades del equipo de Psicología Política, del Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología (CIPsi), Grupo Vinculado al Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS), Unidad Ejecutora de doble dependencia del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica (CONICET) y de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Imagen arte de tapa:



Córdoba, agosto de 2017.

ÍNDICE

Prólogo	11
<i>John Jost.</i>	
Capítulo 1	13
El desarrollo histórico de la Psicología Política en Latinoamérica y Argentina. <i>Silvina Brussino</i>	
Capítulo 2	37
Socialización política: la dialéctica relación entre individuo y sociedad. <i>Débora Imhoff y Silvina Brussino</i>	
Capítulo 3	73
El análisis psico-político de la ideología política. <i>Silvina Brussino, Débora Imhoff, Ana Pamela Paz García y Matías Dreizik</i>	
Capítulo 4	105
Dimensiones y factores explicativos de la Participación Política: la relevancia del enfoque psico-social. <i>Patricia Mariel Sorribas y Silvina Brussino</i>	
Capítulo 5	133
Abordaje psico-político del comportamiento de Voto. Implicancias del voto obligatorio y motivaciones del <i>voto joven</i> . <i>María Inés Acuña, Daniela Alonso y Patricia Mariel Sorribas</i>	
Capítulo 6	157
Movimientos sociales y acciones colectivas de protesta: desafíos y contribuciones para su estudio desde la Psicología Política. <i>Hugo H. Rabbia y Matías Dreizik</i>	
Capítulo 7	185
Medios masivos, consumo ideológico y selectividad expositiva: dinámica y horizonte cotidianos de la comunicación política contemporánea. <i>Ana Pamela Paz García y Daniela Alonso</i>	

Capítulo 8 211

¿Por qué nos cuesta tanto vivir juntos/as? Una mirada
psico-política del prejuicio, los estereotipos y la discriminación.

Edgardo Etchezahar, Joaquín Ungaretti y Hugo H. Rabbia

Epílogo 233

Sobre los autores 235

CAPÍTULO 2

SOCIALIZACIÓN POLÍTICA: LA DIALÉCTICA RELACIÓN ENTRE INDIVIDUO Y SOCIEDAD

Débora Imhoff y Silvina Brussino

Le propongo un ejercicio. Intente recordar la primera vez que tomó contacto con lo político. O la primera situación en la cual aprendió algo sobre cómo es ser ciudadano o ciudadana de su comunidad. O bien, la primera ocasión en que alguien le enseñó qué formas de participación existen. Más aun, rememore el momento en el cual decidió ser de derecha o izquierda, o afiliarse a un partido político. Ahora, intente precisar en qué momento de su vida se sitúan estos hechos. Evalúe si es posible que antes de ese momento usted haya tenido contacto con contenidos políticos que lo/a influenciaron, pero no lo recuerde. Identifique personas y/o instituciones que fueron significativas en esos aprendizajes y adquisiciones. Trate de especificar de qué manera esos primeros aprendizajes impactaron en el tipo de persona política que usted es hoy. Precise cómo su personalidad influyó en este proceso de apropiación de contenidos políticos. Finalmente, piense si esas apropiaciones se modificaron con el tiempo a partir de situaciones nuevas, o si aún adhiere a las mismas ideas que hace una década.

Todos esos aspectos constituyen dimensiones centrales de la socialización política, es decir, del proceso a través del cual vamos progresivamente convirtiéndonos en seres políticos de una cultura política específica en un momento socio-histórico determinado. Desde el inicio de la Psicología Política estuvo siempre presente la preocupación por este proceso. Aun así, un estudio bibliométrico reciente sobre las producciones latinoamericanas dentro de

la Psicología Política en el período 2000-2010 indica que, de las temáticas estudiadas en los últimos años, la socialización política sólo aparece en el 4,5% de los trabajos relevados, señalando la necesidad de avanzar en estudios que actualicen el debate en torno a este proceso (Polo, Godoy, Imhoff & Brussino, 2014).

1. Breve historización del abordaje de la Psicología Política sobre la socialización política

Dar cuenta de un campo de saberes supone reconocer que los contextos de producción impactan de forma significativa en la forma en la cual se comprenden los fenómenos. Así, en la historia de la Psicología Política vemos que el interés por comprender lo que sucede en el proceso de socialización política de las personas apareció tempranamente: es en la década del '30 donde se sitúan los primeros trabajos sistemáticos en torno a la socialización política. Estos primeros estudios son agrupados por McLeod (2000) bajo el rótulo de *modelos tradicionales de socialización política*, de corte funcionalista, y que se caracterizan por explicar el fenómeno en términos de procesos *top-down* (de arriba hacia abajo), en el marco de los cuales se prioriza la adecuación de los individuos al *status quo*. En esa línea, aparece en 1931 la obra de Merriam titulada *The Making of the Citizens* [La construcción de los ciudadanos] en la cual sistematiza una serie de estudios vinculados al debate acerca de cómo debería darse el proceso de socialización política para garantizar el sostenimiento del sistema político. Luego, entre 1930 y 1950, y debido a la crisis social y política ocasionada por las Guerras Mundiales, adquiere auge la discusión acerca del aprendizaje e internalización de actitudes autoritarias y avenientes a sistemas políticos tales como el nazismo o el fascismo. En esa línea se encuentran los trabajos de la Escuela de Frankfurt, y los aportes de autores/as como Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson y Sanford (1950) respecto de la personalidad autoritaria y de Fromm (1941) en relación al carácter social de dichas actitudes. Estos trabajos, de raigambre psicoanalítica, se basaban en una crítica a los sistemas políticos vigentes y centraban su atención en los procesos de socialización política latente a través de los cuales se buscaba promover el apoyo de los/as ciudadanos/as a regímenes autoritarios (Di Tella, Chumbita & Gamba, 2001).

Más tarde aparece la obra de Hyman (1959) titulada *Political Socialization* [Socialización Política]. Dicho estudio efectuaba una revisión de las producciones científicas publicadas hasta el momento y sugería líneas de investigación empírica futuras (Benedicto, 1995). Hyman (1959) comprendía a la socialización política como un elemento decisivo para la continuidad

intergeneracional. Partía del supuesto de que en la niñez los/as progenitores/as efectúan una transmisión de actitudes políticas y que las mismas adquieren un carácter de *primacía y estructuración* que determinaría la conformación de actitudes políticas futuras en la adultez garantizando así la continuidad intergeneracional. A su vez, se suponía que los/as jóvenes adquirirían progresivamente cierta “madurez política” (McLeod, 2000, p.46). Se trata de trabajos que sostienen una visión sistémica, que si bien analizan las conductas individuales, están principalmente preocupados por determinar cómo contribuye la socialización política al mantenimiento del orden social. Por ende el acento se pone en el sistema, y la persona es concebida como receptora pasiva de las inclinaciones políticas transmitidas desde las agencias de socialización, principalmente la familia. Es por ello que los temas fundamentales en esta línea lo constituye el aprendizaje durante la niñez de la lealtad y adhesión al régimen político mediante la identificación partidaria, dentro de una posición aveniente y conformista (Benedicto, 1995; Rodríguez, 1988). Preponderaba una visión normalizadora del orden social, que homogeneizaba tanto lo social como lo individual y negaba el carácter conflictivo de la sociedad (Benedicto, 1995).

A mediados de los ‘60 surgen trabajos de corte evolutivo como el de Easton y Dennis (1969), centrados en identificar y clarificar procesos universales a través de los cuales las sociedades logran transmitir a los/as niños/as las inclinaciones políticas y la adquisición de sentimientos políticos respecto del sistema. Así, estos autores postulan un esquema evolutivo universal que incluye cuatro fases: politización, personalización, idealización e institucionalización. Se sostiene que el/la niño/a comprende en una primera etapa que existe un orden político -aunque todavía no comprenda muy bien su naturaleza y organización- principalmente representado por las figuras de autoridad. En una segunda etapa transfiere las actitudes respecto de la autoridad familiar a las figuras de autoridad política, tales como el presidente o presidenta. En un tercer momento, el/la niño/a atribuye un carácter benevolente a tales figuras, idealizándolas con rasgos de excelencia tales como poder, bondad, honestidad. Finalmente, y a medida que se produce el proceso de maduración, los/as niños/as logran comprender el carácter institucional del orden político (Easton & Dennis, 1969). Similar progresión cognitiva reportan Hess y Torney (1967[2009]) en su estudio sobre el desarrollo de las actitudes políticas en los/as niños/as. De acuerdo con van Deth, Abendschön y Vollmar (2011) estos trabajos, junto con investigaciones inspiradas en los aportes de Piaget y Kohlberg, llevaron a afirmar que los conceptos políticos revestían demasiada complejidad para los/as niños/as.

Dentro de estos primeros modelos tradicionales de socialización política también encontramos el clásico trabajo de Hess y Torney (1967[2009]),

The development of political attitudes in children [El desarrollo de actitudes políticas en la infancia]. El trabajo apunta, en palabras de los autores, a “obtener información sobre la inducción de los niños en la vida política de los Estados Unidos, describir la naturaleza de la socialización en roles ciudadanos, y examinar el aprendizaje y el comportamiento político pre-adulto en términos de las implicaciones para la estabilidad del sistema político” (p.XXIII, traducción propia). De acuerdo con Hess y Torney (1967[2009]) el comportamiento político adulto se basaría en aprendizajes efectuados en la niñez. Esta inducción social del nuevo miembro se presenta para esta perspectiva como una actividad preparatoria o anticipatoria de su posterior involucramiento social. Si bien los autores reconocen que la socialización se produciría durante todo el ciclo vital, enfatizan la importancia de la niñez.

Apartir de los años ‘70 el panorama de producción científica se diversifica, cambiando asimismo la concepción acerca de la socialización política. De forma resumida podríamos decir que en el período anterior a los ‘70 se observa una preponderancia de investigaciones en torno a la socialización política centradas principalmente en los Estados Unidos (Benedicto, 1995). Había una asunción casi incuestionable de que las actitudes políticas se determinaban de manera exclusiva durante la infancia, y persistían durante la vida adulta (Neundorf & Niemi, 2014). En esa línea, las experiencias políticas tempranas eran concebidas como *estructurantes* del comportamiento político posterior, y los contextos familiares aparecían como los principales determinantes (van Deth et al., 2011). En relación a los contenidos se sobrestimaba el componente de conformidad y adaptación del orden social a través de una visión normalizadora tanto de lo social como de las personas (Benedicto, 1995; McLeod, 2000). No obstante, la evidencia empírica no acompañaba el sostenimiento de estos postulados, y llevó a un clima de descontento y desilusión por el estudio de la socialización política en la infancia (van Deth et al., 2011).

En la década del ‘70 comienza a prestarse atención a la adultez y ya no tanto a la niñez como etapa clave de la socialización de los/as ciudadanos/as. Por ende, las agencias de mayor relevancia no son ya la familia o la escuela, sino el partido y los acontecimientos sociopolíticos en el marco de los cuales transita su vida adulta la persona, tales como guerras, crisis económicas, temas que conmuevan a la opinión pública, etc. Se investiga el impacto de la mentalidad de la época o *Zeitgeist*, la emergencia de reivindicaciones de grupos minoritarios (minorías raciales, homosexuales, entre otros). Asimismo, en esta época se efectuó una crítica severa a la calidad y confiabilidad de los abordajes metodológicos previos, y si bien los hallazgos empíricos de este período no son homogéneos sí logran poner en duda la hipótesis de la época anterior respecto de los principios de primacía y estructuración de las experiencias tempranas

(Rodríguez, 1988). A partir de este momento comienzan a diversificarse y enriquecerse las líneas de análisis del fenómeno de la socialización política.

Por otra parte, McLeod (2000) sitúa los fines de los '90 como momento clave para la reactivación de los estudios sobre la socialización política debido a los altos índices de apatía política detectados en ese momento. Asimismo, las recientes democracias restablecidas tras regímenes autoritarios en diversos países europeos (Portugal en 1974 y España en 1975) y latinoamericanos (1983 en Argentina, 1989 en Chile, 1985 en Brasil, etc.) supusieron un incentivo para la reanudación de indagaciones en esta línea. Hay incluso algunos trabajos que analizan la socialización política en vinculación con los Golpes de Estado. Tal es el caso de la obra de Funes (2003) que compara los efectos de los sistemas y coyunturas políticas (dictadura versus democracia) en la actividad política y la socialización de las personas, concluyendo que ambos momentos históricos propiciaron apropiaciones diferentes por parte de los individuos respecto de la participación política.

Más recientemente, Grusec y Hastings (2007) editan el *Handbook of Socialization* [Manual de Socialización] en el marco del cual presentan una visión más actualizada del proceso de socialización general, sistematizando investigaciones empíricas de diferentes autores/as. Si bien no se trata de estudios que giren de manera exclusiva sobre la socialización política, aportan elementos de relevancia para pensar este fenómeno desde una visión más actualizada. Asimismo, en diversos estudios sobre socialización política de las últimas décadas aparece como tópico de relevancia la evaluación de programas y estrategias de intervención tendientes a fomentar el desarrollo psico-político, principalmente de los/as jóvenes (McLeod, 2000), tradición en la que se inscribe la investigación que realizamos en el Equipo de Psicología Política, y que en breve comentaremos (Imhoff & Brussino, 2015).

Finalmente, cabe señalar que si bien la diversificación de temas estudiados en relación con la socialización política sin dudas impactó en un enriquecimiento de lecturas y perspectivas sobre este proceso, para van Deth et al. (2011) la desilusión inicial en torno a la investigación sobre la socialización política en la infancia impactó de manera negativa en este campo de estudios. Así, afirman que impidió durante décadas el avance de la indagación sobre las características particulares que la socialización política adquiere durante esta etapa del ciclo vital. Al mismo tiempo, los/as niños/as se socializan actualmente en condiciones sociales sustancialmente diferentes a aquéllas propias de los primeros estudios sobre la socialización política. En esa línea, enfatizan la necesidad de volver a situar a los/as niños/as como poblaciones de relevancia en el estudio de la socialización política, actualizando los marcos interpretativos para su abordaje. Sostienen que investigaciones recientes con población

infantil han ratificado algunos de los postulados de los primeros estudios sobre socialización política, por ejemplo, el hecho de que los/as alumnos/as de primaria ya poseen opiniones políticas y comprenden conceptos políticos básicos. A su vez, otras indagaciones actuales dan cuenta del involucramiento y la participación socio-política de los/as niños/as (Imhoff & Brussino, 2015; van Deth et al., 2011), y de sus conocimientos, actitudes y conciencia política (van Deth et al., 2011). Estos aspectos señalan que un revival de estudios sobre socialización política en la infancia constituye un “requisito académico urgente” (2011, p.150), al que hemos intentado abocarnos desde el Equipo de Psicología Política de la U.N.C.

2. Un intento de aproximación conceptual a la socialización política

El proceso de socialización política se enmarca en un proceso más amplio: la socialización (Benedicto, 1995; Corona Caraveo & Fernández Poncela, 2000). Ésta es entendida como un fenómeno que se da a lo largo de toda la vida de las personas a través del cual se interiorizan normas, valores, ideas, ideologías, y códigos simbólicos. Así, se la define como un “proceso biográfico de incorporación de las competencias sociales generadas en los diferentes ámbitos de la vida social” (Morán, 2003, p.33). A su vez, puede ser descripto como un proceso eminentemente cultural (Elizondo Huerta, 2000). Desde una *perspectiva micropolítica* se lo comprende como un proceso de desarrollo y aprendizaje político que se realiza a través de las relaciones específicas que las personas establecen con los contextos en los cuales están insertas (Pfaff, 2009). En esa línea, es entendida como un doble proceso que incluye la inducción de la persona a lo social pero que también supone un activo rol por parte de ésta para construir su propio sistema de representaciones e imágenes sobre lo social, lo cual le otorga un carácter *dialéctico* (Benedicto, 1995; Grusec & Hastings, 2007; Nateras Domínguez, 2003; Morán, 2003). En esa línea, Malafaia, Fernandes-Jesus, Ribeiro, Neves, Fonseca y Menezes (2012) enfatizan el papel activo de las personas al afirmar que son influenciadas en el marco de un proceso de reapropiación activa de las influencias recibidas pero también influyen las relaciones sociales en las que se inscriben. Así, en tanto proceso complejo y dinámico, supone interrelaciones y mutuas influencias en las cuales persona y contexto se construyen y reconstruyen. Coincidentemente, Haste (2004) indica que debe abandonarse una lectura *top down* (de arriba hacia abajo) sobre el desarrollo psico-político, reconociendo el activo rol de los individuos en este proceso. Así, en lugar de considerar que las personas son *pasivamente socializadas*, reconoce que el individuo construye activamente -junto con otros-saberes que le permiten dotar de sentido a la experiencia. Para complejizar aún

más el análisis, Grusec y Hastings (2007) destacan que la socialización debe ser pensada a partir de las complejas interacciones entre factores socio-culturales y biológicos.

Por su parte, Percheron (1993) sostiene que la sociedad es compleja, contradictoria y conflictiva, y que ello supone que los mensajes que recibimos de la agencias de socialización no son homogéneos sino plurales. Por lo tanto, el individuo realiza a lo largo de toda su vida una continua *síntesis creadora de las imágenes contrapuestas* que recibe de las diversas agencias de socialización. En este proceso, las pertenencias sociales (clase social, nacionalidad, etc.) resultan de vital importancia.

La teoría cognitiva también aporta elementos que ratifican esta posición, y que señalan la compleja articulación individuo-sociedad. Así, Dodge y Pettit (2003) especifican que las disposiciones individuales, el contexto y las experiencias de vida impactan en el desarrollo de un conocimiento social idiosincrático sobre el mundo durante la infancia. Indican que ante un estímulo social el/la niño/a, en tanto agente activo, usa el conocimiento social que posee para guiar su procesamiento de la información social y actuar. En consonancia con esta postura, y con postulados cognitivos constructivistas, Arsenio y Gold (2006) especifican que los/as niños/as forman su comprensión social basados en sus interacciones, y luego utilizan esa comprensión para guiar su comportamiento. Estos postulados pueden hacerse extensibles a la comprensión del mundo político.

En otro orden, debe destacarse que se trata de un proceso generacional *bidireccional* ya que los nuevos miembros pueden incluso socializar a los miembros más antiguos de una comunidad (Grusec & Hastings, 2007). En esa línea, Kuczynski y Parkin (2007) señalan que tanto los padres y madres como los/as hijos/as pueden considerarse agentes de socialización en el marco de la agencia *familia*. Así, si bien las principales influencias se transmiten de la generación más antigua a la más nueva, ciertos estudios destacan el rol socializador de las nuevas generaciones. Por ejemplo, Malafaia et al. (2012) encuentran que los/as jóvenes de mayor edad de su estudio señalan el rol socializador que sus propios/as hijos/as efectúan sobre ellos/as en torno a problemáticas ambientales. De forma coincidente, en un estudio que realizamos junto a jóvenes que militan en la Universidad Nacional de Córdoba encontramos que en muchos casos, tras su incorporación a la militancia, la frecuencia de discusión política aumentó en sus hogares. Asimismo, algunos/as afirman que sus padres no tenían una ideología marcada antes de que ellos/as comenzaran a participar políticamente, y que tras este hecho comenzaron a adquirir un posicionamiento ideológico coincidente con la filiación política de sus hijos/as

(de la Vega, Bazán, Dreizik & Imhoff, 2015).

Por otra parte, es posible identificar dos formas contrapuestas de comprender la naturaleza específica de la socialización política. Una primera lectura sostiene que se da en un segundo momento de la vida, *durante la socialización secundaria* y cuando el individuo ya se encuentra habilitado legalmente para ser considerado *ciudadano*. De este modo, la socialización política sería un fenómeno sucesivo a la socialización general, pero de diferente naturaleza. Sin embargo, esta postura parece no reparar en el hecho de que la distinción entre socialización y socialización política es de carácter analítico, y que la complejidad de los procesos socio-políticos e individuales impide considerar dicha distinción como real. Asimismo, para esta primera postura pareciera posible considerar que lo político aparece de repente en la vida del individuo, que antes de cumplir con la ficción legal de la mayoría de edad éste no ha tenido contacto con la arena política, lo cual constituye una falacia (Benedicto, 1995). Finalmente, esta postura se sustenta en la discutida idea de que la ciudadanía es un estatuto incompleto en niños/as y jóvenes (Benedicto & Morán, 2003).

Una postura contrapuesta entiende a la socialización política como *un aspecto del proceso de socialización general* y afirma que no se trata de un tipo de socialización que seguiría a la socialización general, sino que al mismo tiempo que la persona se socializa en una cultura está socializándose políticamente (Benedicto, 1995; Oller I Sala, 2008). Remitiría así a la adquisición de orientaciones vinculadas con la política y con los sistemas políticos en particular (Oller I Sala, 2008).

A su vez, Watts, Abdul-Adil y Pratt (2002) exploran la idea de *desarrollo sociopolítico*, que remite a la adquisición de conocimientos, habilidades analíticas, facultades emocionales, y capacidad de acción y de entender las fuerzas socio-económicas, culturales y políticas que moldean el propio estatus social. También indican que es un proceso que dura toda la vida y que es reforzado por la comunidad. Torney-Purta (1992) aporta, en esa línea, que la socialización política implicaría el desarrollo de cierta *expertise* política mediante un proceso de maduración política en el continuo novato-experto.

Esta postura se vincula a otras que focalizan el análisis de este proceso desde una perspectiva centrada en el *desarrollo*. Así, Ferreira y Menezes (2005) recuperan una visión interaccionista y ecológica del desarrollo psicológico que focaliza en los contextos y las interacciones entre los individuos y los contextos. Sostienen que las situaciones que proveen mejores oportunidades para el desarrollo son las que posibilitan oportunidades de acción y reflexión; y afirman que tanto escenarios intencionales como no-intencionales pueden

proveer de este tipo de oportunidades. Sus resultados ratifican que experiencias no-intencionales con estas características impactan de manera significativa en el desarrollo moral y la complejidad del pensamiento político de jóvenes portugueses/as.

Por otra parte, y ya desde una *visión más sistémica* sobre la socialización política, se la define como el proceso por el cual el sistema político se reproduce a sí mismo de cara a la estabilidad política (Patrick, 2002) y como elemento central de la transmisión de cultura política (Fernández Poncela, 2003). Esta postura desconoce o invisibiliza la posibilidad de pensar a este proceso de forma transformadora y con la capacidad de propiciar el advenimiento de ciudadanos/as críticos/as que puedan proponer la modificación del orden socio-político. Esto se vincula con dos tendencias teóricas contrapuestas dentro del campo de estudios de la socialización: los modelos de *conformidad-legitimación* y los de *diferenciación-innovación* (Rodríguez, 1988). Los primeros sostienen una concepción de la socialización política como proceso tendiente al sostenimiento del *status quo*, e incluye los modelos: 1) de identificación, esto es, perspectivas que comprenden a la socialización política orientada a la transmisión intergeneracional de valores, ideas, actitudes y de patrones de acatamiento a la autoridad; 2) acumulativo, es decir, que conciben que el aprendizaje político se produce de manera pasiva superponiendo informaciones nuevas y ya adquiridas; y 3) de transferencia interpersonal, que incluye perspectivas para las cuales los/as niños/as efectuarían una transferencia de características desde las figuras de autoridad parentales a las figuras políticas. Los primeros estudios sobre la socialización política ponían el énfasis en averiguar cómo contribuye la socialización política a la perpetuación del sistema político vigente situándose por tanto en los modelos de conformidad-legitimación. No obstante, se trata de una perspectiva que aún se utiliza, tal como se evidencia en los recientes trabajos de Xiaochuan y Yan (2014) y de Xiaochuan (2013) en torno a la socialización política de estudiantes universitarios/as chinos/as.

A su vez, los modelos de *diferenciación-innovación* se focalizan en comprender las diferencias individuales en el proceso de apropiación de contenidos políticos. Asimismo, se interesan por el potencial de cambio social que subyace a la acción de los agentes sociales a la vez que consideran las condiciones socio-históricas que posibilitarían dicho cambio. En este marco, también encontramos diversas posturas teóricas que pueden ser comprendidas de forma complementaria y no contrapuesta: 1) modelo de aprendizaje: comprende que la adquisición de conductas políticas se produce mediante reforzamientos a través de procesos de socialización manifiesta o latente (por imitación); 2) modelo del interaccionismo simbólico: centrado en el desarrollo del *political self*; 3) modelo del desarrollo cognitivo: el cual supedita el desarrollo

psico-político a las adquisiciones cognitivas de cierto momento del desarrollo vital, y 4) modelo de individuación, que se interesa por la particular forma de conformación de la competencia política de cada persona (Rodríguez, 1988).

Por su parte, van Deth, et al. (2011) especifican que en la actualidad la socialización política se produce bajo diferentes circunstancias a las que dieron origen a los primeros estudios, lo cual implica un desafío de actualización de los marcos interpretativos. En la misma línea, Valsiner (2009) sostiene que si bien deben reconocerse los aportes de autores/as clásicos/as, debe considerarse que la teoría sobre socialización política ha superado y complejizado estos aportes. Así, afirma que en la actualidad ya no es posible definir a la socialización política como un proceso vertical. Sostiene que las niñas y niños no son “inducidos al sistema político”, sino que más bien se trataría de que éstos/as efectúan un diálogo activo con lo social (2009, p.XVI, traducción propia). No obstante, Valsiner sostiene una postura propia de los modelos de conformidad-legitimación. Así, afirma que lo social puede ser comprendido en términos dialógicos y que el objetivo de la socialización política es reducir la diversidad dialógica hacia un monólogo que garantice el sostenimiento de lo instituido.

3. Momentos y etapas de la socialización política

En la actualidad, un punto de acuerdo entre las diversas perspectivas es que la socialización política se produce a lo largo de todo el ciclo vital. No obstante, una discusión frecuente es cuál período de la vida resulta más relevante y con mayor influencia en este proceso. La pregunta central es si existe un período crítico para la adquisición de actitudes políticas, y cuál es el nivel de pregnancia de dichas adquisiciones. Así, encontramos posturas vinculadas a un *modelo de persistencia*, que sostienen que las disposiciones aprendidas durante la niñez y adolescencia persisten a lo largo de toda la vida llegando incluso a fortalecerse a través de los años. Una variante de esta postura es aquella que afirma la existencia de *años influenciables* [*impressionable years*] en los cuales las actitudes se encuentran particularmente susceptibles a influencias durante la adolescencia tardía y la adultez temprana, pero que persistirían de allí en más. En contraposición a estos dos modelos, el *modelo de cambio continuo* [*lifelong openness*] comprende que los individuos permanecen receptivos a las diversas influencias políticas a lo largo de toda su vida. Finalmente, el *modelo del ciclo vital* [*life cycle*] sostiene la idea de estadios políticos; así, las personas se encontrarían atraídas hacia determinadas actitudes políticas dependiendo del momento vital en el que se encuentren, por ejemplo, ideas radicales en la juventud y conservadoras en la adultez (Neundorf & Niemi, 2014; Sears & Levy, 2004).

Al respecto, nuestras investigaciones sobre las trayectorias de militancia de estudiantes universitarios/as que participan políticamente da cuenta de una pluralidad de situaciones. Identificamos tres tipos trayectorias. En primer lugar, narrativas que dan cuenta de continuidades biográficas que podrían ser explicadas desde los modelos de persistencia. Así, los/as entrevistados/as refieren que lo político estuvo siempre presente en su familia, a través de discusiones, experiencias compartidas o bien porque sus padres y/o madres fueron o son militantes de organizaciones políticas. Estos/as participantes coincidían ideológicamente con al menos uno/a de sus progenitores/as, lo que da cuenta de una continuidad intergeneracional (de la Vega, et al., 2015).

En segundo lugar, identificamos historias marcadas por rupturas biográficas. En estas trayectorias la dimensión política adquirió centralidad de manera abrupta. Los/as entrevistados/as remiten que en sus hogares no se hablaba de política y a diferencia de quienes presentan una continuidad biográfica, sus padres o madres no tenían experiencias de militancia o participación política. De hecho, los/as entrevistados/as que se encuadran bajo este tipo de trayectoria no lograron identificar los posicionamientos ideológicos de sus progenitores/as. Por lo general, son estudiantes-militantes que toman contacto con lo político a partir de su inserción en otros ámbitos, tanto durante su adolescencia como durante el ingreso a la universidad. Finalmente, un tercer tipo de historias vitales remiten a narrativas doblemente atravesadas por la continuidad y el cambio. En estos casos en el núcleo familiar la política y lo político toman dimensiones centrales, y se presentan antecedentes de militancia partidaria y participación política. La ruptura se realiza a partir de que el/la entrevistado/a toma distancia y de forma crítica se posiciona ideológicamente de manera opuesta a la impronta familiar. Aquí se observa una continuidad en la militancia y participación política, y a su vez, un quiebre en relación a los espacios donde esa militancia se realiza y las adscripciones partidarias o ideológicas concomitantes. En estas dos últimas trayectorias los aprendizajes políticos previos se re-estructuran por completo. En el primer caso porque lo político no aparecía con fuerza en las trayectorias previas al comienzo de la militancia; y en el segundo, porque la orientación ideológica se re-estructura radicalmente durante la juventud. En estos casos, una mirada vinculada al modelo de cambio continuo permitiría comprender con más complejidad estas nuevas experiencias vitales (de la Vega, et al., 2015).

Finalmente, es preciso destacar que la investigación empírica actual sobre socialización política privilegia la indagación en el período de la adolescencia y juventud, siendo escasa la exploración de la transmisión de orientaciones políticas en la niñez. Esto se vincularía con una cierta invisibilización de los/as niños/as como actores políticos en tiempo presente, a la vez que con el

preconcepto de su falta de competencias básicas para comprender e interactuar con asuntos tan complicados y abstractos como los políticos (van Deth, et al., 2011). No obstante, para van Deth et al. (2011) el involucramiento socio-político de los/as niños/as es un factor decisivo de su proceso de socialización política. Por ello, desde el Equipo de Psicología Política efectuamos un estudio empírico orientado específicamente a la exploración de la socialización política infantil (Imhoff & Brussino, 2015).

4. Agencias, agentes y ámbitos de socialización política

La socialización se produce a través de la acción de diversas personas (padres, madres, maestros/as, etc.) e instituciones (escuelas, instituciones culturales, etc.) (Grusec & Hastings, 2007). Así, en la literatura usualmente se remite a las *agencias* de socialización en tanto instituciones sociales encargadas de llevar a cabo la transmisión de los valores, normas y rasgos culturales, pero también se utiliza el término *agentes*, cuando se hace referencia a los actores que de modo más directo ejercen esa tarea de inculcación (Benedicto, 1995). Por su parte, Benedicto (1995) sugiere recuperar la noción de ámbitos de socialización política propuesta por Percheron (1993) la cual enfatiza que la socialización no se produce por la acción individual de determinados agentes sociales, sino que acontece en los contextos sociales específicos en los cuales participamos y es allí donde la acción socializadora ocurre, de la mano de la interrelación entre diversos actores (1995, p.243). Coincidentemente, Morán (2003) postula que la socialización política se desarrolla en los diversos ámbitos en los cuales las personas desarrollan sus prácticas sociales. A su vez, Funes Rivas (1994) propone diferenciar entre agentes socializadores del *micro-contexto* que remitirían al marco de referencia íntimo-personal del individuo (familia, escuela, pares), y aquéllos del *macro-contexto* (sociedad global, medios).

En general, se coincide en que las agencias/agentes/ámbitos a cargo de la socialización general del individuo participan a su vez del proceso de socialización política. El punto controversial reside en el grado de influencia que cada una posee. El énfasis puesto en una u otra agencia/agente/ámbito dependerá de la concepción que se posea sobre el proceso mismo de socialización, así como sobre las etapas más importantes en ese proceso en el transcurso de la vida de la persona. Desde una *perspectiva integral* se entiende que cada agencia/agente/ámbito se conformará, a su manera, como espacio más o menos significativo para la construcción de los universos políticos de los/as ciudadanos/as, y esto estará vinculado a cada momento del ciclo vital individual. En ese sentido, hay quienes sostienen la necesidad de avanzar en

estudios que investiguen la relación de todas las agencias socializadoras entre sí (Benedicto, 1995; Dudley & Gitelson, 2002; McLeod, 2000).

Por otra parte, Moreno Martín (1992) advierte que las agencias de socialización intentan transmitir concepciones sobre la realidad social que apuntan a definir mediante un proceso de conceptualización qué son las cosas. A su vez, ese proceso supone la transmisión de una determinada evaluación, para finalmente propiciar un proceso de legitimación respecto de por qué las cosas son así. En ese proceso, “el mundo no se presenta como una opción, sino como una imposición”, y ello se produce con base emocional y en el marco de la vida cotidiana, por lo cual se encuentra naturalizado (1992, p.177).

En lo que respecta a las agencias/agentes/ámbitos de relevancia, se afirma que la *familia* y la *escuela* poseerían una influencia sobresaliente en el desarrollo político de los individuos (Benedicto, 1995; Grusec & Hastings, 2007; Lyra de Araújo, 2009; Morán, 2003). Así, un estudio con jóvenes portugueses/as y con migrantes en Portugal indica que son los/as propios/as jóvenes quienes reportan como su fuente principal de información e influencia política a la familia y a la escuela, mencionando también los medios de comunicación y al grupo de pares (Malafaia et al., 2012).

La *familia* constituye un grupo humano pequeño con funciones específicas delimitadas socialmente, que incluye procesos de influencia interpersonal a largo plazo pero que también implica constantes renegociaciones intergeneracionales en torno a la conformidad o el cambio (Acock & Bengtson, 1980). En opinión de Amna (2012) la familia tiene un indudable peso en la socialización política de las nuevas generaciones, pero esta influencia no siempre es positiva. Los padres y madres pueden, incluso, ejercer una influencia profundamente negativa en este proceso. Por su parte, Rabello de Castro (1999) alerta sobre cómo el hecho de que los niños y niñas están cada vez más solos/as ha colaborado a que esta agencia pierda relevancia en sus vidas. Coincidentemente, Malafaia et al. (2012) ratifican que para los/as docentes un obstáculo para la promoción de la ciudadanía activa en jóvenes es que los padres y madres no se involucran activamente en esta tarea, a la vez que cada vez hay menos tiempo disponible para discutir temas sociales en el seno familiar. No obstante, son numerosos los/as autores/as que sostienen que aun así la familia desempeña un rol esencial debido a las características de la organización familiar, principalmente durante la niñez: los miembros se socializan en situaciones de dependencia, los lazos familiares son emocionalmente fuertes, la estructura jerárquica permite exigir determinados comportamientos, y en su seno se conforma la identidad (Oller I Sala, 2008; Ramos Requejo, 1990). A su vez, se indica que es el escenario donde se producen “los afectos y las solidaridades primarias” (Morán, 2003, p.41).

También se señala que el grado de politización de los padres y madres influye en el nivel de politización de sus hijos/as (Rodríguez, 1988). En la misma línea, se indica que el nivel educativo de los/as progenitores/as, la frecuencia y calidad de exposición de éstos/as a contenidos políticos, y la discusión de temas políticos en el seno familiar se vinculan fuertemente con el conocimiento e interés en temáticas políticas entre los/as niños/as, y con sus competencias cívicas (Eveland, MCleod & Horowitz, 1998; Tapia, 2003; van Deth et al., 2011). Coincidentemente, Kahne, Crow y Lee (2013) ratifican que los/as adolescentes provenientes de hogares en los cuales es más frecuente la discusión política reportaron mayores niveles de participación en actividades expresivas, mayor interés en la política, y mayor intención de voto que los/as estudiantes de familias donde esto era menos frecuente. A su vez, Malafaia et al. (2012) especifican la importancia de la familia como contexto influyente en la adquisición de actitudes políticas y cívicas de niños/as y jóvenes, enfatizando la discusión de temas políticos en el seno familiar, las prácticas comunicativas de la familia y las experiencias parentales de involucramiento político como factores decisivos.

Por su parte, Martínez, Peñaloza y Valenzuela (2012), en un estudio sobre las trayectorias de militancia y socialización política de jóvenes chilenos/as, señalan que todos/as los/as participantes indican que su motivación para participar políticamente se vincula con sus experiencias familiares y con el significativo rol jugado por sus padres y madres en la transmisión de una ideología y forma de comprender el mundo. Al mismo tiempo, especifican que la participación política de sus padres y madres impactó de manera positiva en su interés por involucrarse políticamente y en su sensibilidad hacia problemas sociales. Por nuestra parte, en nuestro estudio sobre las trayectorias de militancia de estudiantes universitarios/as, ratificamos la importancia de esta agencia, y detectamos que tanto integrantes de la familia nuclear como de la familia extensa (abuelos/as, tíos/as) repercutieron en las posturas políticas de los/as entrevistados/as. A su vez, observamos que en algunos casos los aprendizajes políticos en el seno familiar aparecen bajo formas explícitas y manifiestas, a través de mecanismos mediante los cuales los padres y madres intentan transmitir intencionadamente algunas posiciones políticas (por ejemplo charlas, o solicitando a los/as hijos/as que los/as acompañen a actividades políticas), mientras que en otros casos la política aparece sólo implícitamente en las interacciones entre generaciones. Al mismo tiempo, en las narrativas de los/as participantes se observa que esta agencia tiene una mayor impronta en el marco de la socialización primaria, mientras que en la socialización secundaria entra en diálogo y negociación con las influencias provenientes de otros espacios (de la Vega, et al., 2015).

A su vez, otros autores y autoras sostienen que los/as progenitores/as adoptan estilos de crianza que impactan de diversas maneras en la socialización de sus hijos/as. De hecho, Corona Caraveo y Fernández Poncela (2000) sostienen que estos estilos favorecen u obstaculizan aspectos más políticos de la socialización, tales como la participación política. Es posible hablar de tres estilos o pautas de crianza: coercitivo, de apoyo e indiferente (Brussino & Alderete, 2002). Los/as progenitores/as con un *estilo de crianza restrictivo o coercitivo* imponen numerosas reglas y prohibiciones, ejerciendo un excesivo control y una disciplina coercitiva, lo cual coarta el desarrollo de la autonomía de sus hijos/as volviéndolos/as más sumisos/as y con mayores dificultades para interactuar con los demás (Minzi, Lemos & Mesurado, 2011). Al respecto, Rojas y Hopke (2010) ratifican que la comunicación autoritaria de los padres y madres hacia los/as niños/as en la infancia es la variable que más contribuye a la auto-censura política durante la adultez. Por su parte, Minzi et al. (2011) hallan una relación negativa entre el control patológico como práctica de crianza de los/as progenitores/as y la prosocialidad de sus hijos/as. También, Knafo (2003) indica que los/as progenitores/as autoritarios/as poseen estilos coercitivos de crianza, e indica que eso se vincula con la preferencia de sus hijos/as por los valores de poder y por una menor adhesión a valores de universalismo. No obstante, también señala que en algunas ocasiones los/as hijos/as de padres y madres autoritarias rechazan los valores propuestos por éstos/as. Al mismo tiempo, los/as hijos/as de progenitores/as autoritarios/as, en comparación con los/as hijos/as de padres y madres no autoritarias, evidenciaron una mayor preferencia por amigos/as que ejercen *bullying* y por practicar ellos/as mismos este tipo de abuso. En la misma línea, indica que las madres y padres autoritarios transmiten a sus hijos/as un patrón de vinculación asociado a la dominancia social.

En contraposición, los padres y madres que sostienen un *estilo de apoyo*, también vinculado con *estilos democráticos* de socialización parental, manifiestan aprobación, aceptación y una cuota de control en su relación con sus hijos/as (Brussino & Alderete, 2002). Estos estilos de crianza se vinculan con la internalización de valores sociales de auto-trascendencia (Martínez & García, 2008), con la confianza social de los/as adolescentes (Wray-Lake & Flanagan, 2012; en Flanagan, Beyers & Zukauskiené, 2012), con el aumento de la empatía (Minzi et al., 2011) y con la prosocialidad (Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Eagle, 2004; Minzi et al., 2011). Coincidentemente, se ratifica que el sentido de responsabilidad social de los/as adolescentes se asocia de manera positiva con estilos parentales democráticos, con la discusión política con los/as progenitores/as y con las relaciones positivas entre padres, madres e hijos/as (Schmid, 2012; en Flanagan, et al., 2012).

Por su parte, en los estilos parentales *indiferentes o negligentes* los/as progenitores/as otorgan una autonomía extrema que impacta de manera negativa en los/as niños/as en tanto no provee un control suficiente. Al respecto, Minzi et al. (2011) reportan la falta de influencia de este estilo de crianza sobre la prosocialidad de los/as niños/as.

Otro debate interesante en torno a la influencia de la familia como agencia de socialización política, es el planteado tempranamente por Acock y Bengtson (1980). Los autores se preguntan si en el proceso de socialización de las actitudes políticas tiene más relevancia lo que los padres y madres realmente piensan sobre un tema político (actitudes) o lo que los/as hijos/as piensan que los padres/madres piensan (actitudes atribuidas). Sus resultados indican que las opiniones reales de los/as progenitores/as tienen escaso efecto directo sobre las actitudes de sus hijos/as en comparación con el efecto que poseen las actitudes atribuidas por los/as hijos a sus padres y madres. A su vez, constataron que los/as hijos/as tienden a percibir las opiniones de los/as progenitores/as de forma más convencional y tradicional de lo que dichas opiniones en verdad son, y que suelen atribuir más diferencias entre sus posiciones y la de sus padres y madres que las que efectivamente existen. Este hecho podría explicarse a partir de la necesidad de los/as hijos/as durante la adolescencia y juventud de emanciparse, lo cual puede guiar al conflicto intergeneracional, y *fabricar* diferencias intergeneracionales allí donde no las hay. Otra línea posible de explicación se vincularía con la falta de comunicación intrafamiliar dado que algunos temas políticos pueden no ser frecuentemente discutidos al interior de las familias.

Finalmente, Kuczynski y Parkin (2007) alertan que la bibliografía clásica sobre socialización general frecuentemente concibe de una manera determinista, estática y unidireccional las influencias de la familia como agencia de socialización. Así, generalmente se describe a la familia como la encargada de garantizar la continuidad intergeneracional y la reproducción de la cultura, aspecto que se modifica en perspectivas más actuales. En consonancia, se suele analizar el impacto de “características estáticas de los padres, conceptualizadas como causas, sobre características estáticas de sus hijos, conceptualizadas como consecuencias” (2007, p.259). En esa línea, proponen una concepción dinámica de este proceso, que puede a su vez ser complementada con la perspectiva relacional planteada por Laible y Thompson (2007), que focaliza en las interacciones entre padres, madres e hijos/as. Al respecto, se señala que los/as hijos/as también efectúan operaciones de resistencia hacia la influencia parental, a la vez que usan de manera estratégica sus relaciones hacia el interior y el exterior del núcleo familiar (Kuczynski & Parkin, 2007).

Respecto de la *escuela*, en opinión de Ospina Serna y Alvarado Salgado (2001) ésta es un contexto fundamental en la socialización política infantil dada la cantidad de tiempo que los niños, niñas y jóvenes pasan en la escuela y en función de que en este escenario se producen interacciones significativas con diversos actores sociales. En esa línea, hay incluso quienes indican que la escuela posee mayores efectos socializadores que la familia (Rodríguez, 1988), y que la influencia de los/as maestros/as es mayor que la de los padres y madres en la adopción de posturas políticas en los/as niños/as (Ibarra, 2003). Por su parte, Fairbrother (2003) sostiene que la escuela logra transmitir eficazmente a los/as estudiantes las actitudes políticas que el Estado le encomienda. La escuela es así comprendida como una institución social encargada de transmitir de forma orientada y planificada a los individuos una serie de conocimientos e informaciones que le permitan identificarse con el sistema e incluirse en la cultura política dominante (Fernández Olivera, 2004). Complementariamente, Funes Rivas (1994) sostiene que debe considerarse que la acción socializadora de la escuela se produce no sólo en términos de la planificación de ciertos contenidos, sino también a través del currículum oculto, esto es, aquellas enseñanzas que no aparecen explícitamente en el currículum pero que impactan en el proceso de socialización. Asimismo, Siede (2009) concibe a la escuela como el primer espacio público en el cual se insertan los/as niños/as y por ello entiende que “la maestra no es la segunda madre, sino el primer agente público que establece un contrato político con sus alumnos” (2009, p.4-5).

También Malafaia et al. (2012) enfatizan la importancia de la escuela en el proceso de socialización política, indicando tres posibles fuentes de influencia. Por una parte, las oportunidades para discutir temas sociales y políticos de relevancia, ofrecidas por los contextos escolares. Una segunda posible fuente de influencia lo constituye el aprendizaje de competencias participativas en el marco del involucramiento de niños/as y jóvenes en distintas dinámicas escolares que adquieren relevancia y significación socio-política, tales como los centros de estudiantes. En tercer lugar, la inclusión de contenidos curriculares que giren en torno a la participación social y política de los/as ciudadanos/as. No obstante, en torno a este último punto, sus entrevistas con maestros/as señalan que, para éstos/as, un obstáculo para la promoción de la participación infantil y juvenil en la escuela, es la poca flexibilidad del currículum escolar para la inclusión de asuntos cívicos y políticos de actualidad.

Por su parte, Van Deth et al. (2011) intentaron determinar el impacto de la experiencia escolar (inicio de la primaria) en el aprendizaje político de niños/as alemanes/as. Sus resultados indican que el nivel de conocimiento político y la conciencia política [*awareness*] de los/as niños/as aumenta tras su primer año en la escuela primaria. Sin embargo, indican que este aumento depende de

los niveles iniciales detectados, en el sentido de que quienes empezaron con niveles bajos en estas variables, terminaron el primer año escolar con niveles bajos. Estos resultados, según los/as autores/as, dan cuenta de la influencia de factores exógenos a la dinámica escolar que remiten a la distribución desigualdad de recursos sociales y que estarían impactando en el proceso de socialización política. Estas condiciones generarían un efecto de piso y techo a las posibilidades de socialización política de la escuela.

Otras investigaciones sugieren que la socialización manifiesta no tiene gran influencia sobre las actitudes políticas de los/as estudiantes, y que el grado de influencia de la institución escolar varía según el grado y dirección de la socialización política familiar previa, intensificando incluso la conformidad con lo establecido (Rodríguez, 1988). En esta línea, persiste la pregunta acerca de la efectividad de la institución escolar para gestar una formación ciudadana crítica y comprometida que posibilite la emergencia de ciudadanos/as capaces de participar en la mejora de aquellos aspectos sociales y políticos indeseables de nuestras sociedades contemporáneas. Al respecto, Kahne, et al (2013) postulan que la capacidad de la institución escolar para transmitir contenidos políticos depende de las estrategias pedagógicas que se utilicen. Así, analizan diferentes dispositivos de educación ciudadana en la escuela media, específicamente el impacto de estrategias de discusión abierta sobre temas sociales y de servicio comunitario. Sus resultados señalan que tras un año de aplicación, la participación en actividades de servicio comunitario evidenció estar más fuertemente vinculada a un aumento en la participación en actividades expresivas y actividades voluntarias, que la participación en dispositivos de discusión abierta. Por su parte, estos últimos dispositivos se mostraron como promotores del involucramiento en actividades de corte más *político*, como la intención de votar, a la vez que redundaron en un mayor interés en la política y en opiniones diferentes a las propias.

En otro orden, Delval (2012) señala que la efectividad de la escuela para transmitir contenidos políticos se ve disminuida en tanto la institución escolar parte del supuesto de una ausencia total de conocimiento por parte de los/as niños/as, cuando en realidad éstos/as construyen desde su nacimiento saberes a partir de su interacción con el medio social. Así, sugiere que “deberíamos partir siempre de su propia experiencia, de lo que el sujeto sabe, entiende, y por lo que se interesa” (2012, p.41).

Por su parte, Ribeiro, Almeida, Fernandes-Jesus, Neves, Ferreira y Menezes (2012) señalan que existiría una cierta creencia social en torno al poder redentor de la escuela para formar a los/as ciudadanos/as y empoderar a los grupos minoritarios. En opinión de los/as autores/as, esta expectativa

social en torno a la capacidad de la escuela para promover el involucramiento y la participación cívica de los/as jóvenes desliga a otros actores sociales de asumir su propia responsabilidad en esta tarea.

A su vez, Batallán (2011) reflexiona en torno a la incapacidad de la escuela para incorporar la participación protagónica de niños/as y jóvenes. Así, afirma que si bien los niños, niñas y jóvenes son actores centrales de la dinámica escolar, los cuales pasan varios años de sus vidas en estas instituciones, su participación activa en este ámbito está subestimada y deslegitimada. Sostiene que la participación constituye una práctica marginal en la vida escolar, y que lo político aparece como dimensión impensada/impensable dada la idea hegemónica de infancia como etapa de incapacidad y preparación que predomina en la escuela.

Más allá de la familia y la escuela, existen otros ámbitos de socialización política relevantes. Así, algunos/as autores/as señalan que la socialización política supone un proceso de múltiples influencias e intersecciones entre diferentes agentes y agencias, y que la socialización horizontal entre *pares* resulta también relevante en este proceso (Amna, 2012). Los aprendizajes políticos entre pares tendrían la característica singular de suponer una socialización política en el marco de relaciones de poder simétricas, a diferencia de aquéllas establecidas regularmente con los/as adultos/as (Flanagan, 2003; Pfaff, 2009). De acuerdo con Pfaff (2009) la menor atención que los/as investigadores/as han dedicado al estudio del grupo de pares como agencia de socialización política se vincula con una visión adultocéntrica del proceso. En esa línea, en nuestra indagación sobre las trayectorias de militancia de estudiantes universitarios/as ratificamos la importancia de esta agencia de socialización. Hallamos que la socialización junto a pares adquiere en la cotidianidad diferentes modalidades, algunas de las cuales enfatizan particularmente el carácter asociativo-cooperativo (por ejemplo, la participación en centros de estudiantes, experiencias organizativas grupales para alcanzar determinado objetivo, o haber participado junto a amigos/as o compañeros/as en organizaciones sociales laicas o religiosas). Este tipo de encuentro con pares son los que mostraron un potencial mayor en términos de aprendizajes políticos para los/as participantes, si bien el diálogo político espontáneo junto a amigos/as, especialmente durante la adolescencia, también evidenció ser un factor de socialización política relevante (de la Vega, et al., 2015).

A su vez, se considera que los *medios de comunicación* también poseen una importancia relevante en la socialización política de las personas, que adquiere características particulares dependiendo del ciclo vital. Para Oller I Sala (2008) los medios sostienen una retórica en la cual los hechos se presentan

como objetivos y reflejo fiel de la realidad, teniendo así un impacto de alta credibilidad. Sin embargo, se constituyen como fuente de opiniones y juicios de carácter ideológico. Ante ello, la autora sugiere capacitar a la ciudadanía para que pueda analizar críticamente la información con la cual toma contacto.

Respecto de su impacto durante la niñez, se indica que los medios poseen un impacto crucial en las percepciones infantiles sobre la sociedad y la política (van Deth et al., 2011). En opinión de Rabello de Castro (1999) los medios de comunicación compiten con la autoridad paterna y materna, instaurando una nueva pedagogía, desde la cual se convoca a los niños y niñas en función del rol de consumidores/as. En esa línea, Giroux (2010) efectuó un análisis crítico de los contenidos ideológicos transmitidos por las películas de Disney. Para el autor los temas más controvertidos en estas películas son los rígidos estereotipos y roles de género transmitidos, vinculados con una legitimación de la dominación patriarcal sobre las mujeres; los estereotipos raciales; la transmisión de una narrativa colonialista sobre la historia y la defensa de relaciones sociales no democráticas. Por su parte, van Deth et al. (2011) sugieren no considerar a los medios de comunicación como una agencia socializadora aislada, sino comprender que su margen de influencia – sobre todo durante la niñez - se desarrolla a partir de las relaciones que se establecen con otras agencias como la escuela y la familia.

Más allá de estos consumos *prototípicamente* infantiles, otros estudios focalizan sobre el consumo infantil de productos comunicacionales más orientados al mundo adulto, como los noticieros, los programas de humor político o los *spots* de campañas políticas. Así, van Deth et al. (2011) demuestran que los/as niños/as que miran noticieros son más competentes en el manejo de la información y poseen más conocimiento político y conciencia política que quienes no reportan este consumo. Por su parte, Huerta, Bañuelos, Rodríguez, Luz y Gómez (2006) analizan la influencia de la televisión en la transmisión de contenidos y opiniones respecto de los procesos electorales con niños/as mexicanos/as de 10 a 12 años. El estudio sugiere que la evaluación que los/as niños/as hacen sobre los/as candidatos/as reproduce los juicios promovidos por los programas cómicos de televisión, los *spots* y los noticieros. Si bien los/as autores/as constatan la importancia de los medios en la transmisión de opiniones políticas, también señalan el rol fundamental de padres, madres y maestros/as en tanto mediatizadores que colaboran en la asimilación de esta información por parte de los/as niños/as. Asimismo, Erentaite, Zukauskienė, Beyers y Pilkauskaite-Valickienė (2012) hallan que los/as adolescentes que discuten sobre los medios con padres y pares, y que muestran interés en las noticias, evidencian más involucramiento político.

Por otra parte, en la actualidad también resulta relevante el efecto de las *nuevas tecnologías* en tanto medios de comunicación que también participan en la transmisión de contenidos políticos (Lee, Shah & McLeod, 2012). Merece especial atención el caso de Internet, espacio en el que proliferan foros de discusión política, ciberactivismo, *blogs*, redes sociales y otras redes de participación política. De acuerdo con Lee et al. (2012) los medios digitales ofrecen nuevas posibilidades para la socialización política, tanto en términos de transmisión de contenidos explícitos como en la promoción de habilidades, conocimientos y capacidades sociales esenciales para la participación política.

A su vez, existen otras agencias, como los *partidos políticos*, las *ONGs* y los *movimientos sociales*. Para Oller I Sala (2008) los partidos políticos poseen un rol importante en el marco de la democracia representativa. Respecto de las *ONGs* y los movimientos sociales, la autora señala que son espacios que actualmente cumplen algunas de las tareas que en otros momentos socio-históricos poseían los partidos y que poseen un gran potencial politizador. A su vez, existen otros colectivos organizados que poseen relevancia como ámbito de socialización durante la infancia y adolescencia, como por ejemplo las experiencias de participación en grupos de *scouts*, en grupos asociativos (Funes Rivas, 1994) o en organizaciones estudiantiles (de la Vega, et al., 2015).

En otro orden, diversos estudios señalan la relevancia de la *Universidad* y los estudios universitarios en la socialización política de los/as jóvenes (Cortéz & Kandel, 2002; Iazzeta, 2001; Ma-Kellams, Rocci Ruiz, Lee & Madu, 2014; Paz García, 2010; Zubiri Rey, 2008). Al respecto, desde el Equipo de Psicología Política postulamos que la Universidad se erige como *agencia* pero también como ámbito de socialización política (de la Vega, et al., 2015). Así, en tanto agencia se indica que existiría un componente crítico inherente a la institución universitaria (Iazzeta, 2001), por lo cual se constituiría en espacio privilegiado para el aprendizaje político (Paz García, 2010); a la vez que hallazgos empíricos ratifican que la educación universitaria logra transmitir una ideología y valores progresistas y que las carreras orientadas a la formación científica promoverían un determinado *ethos* que impacta en una disminución de la orientación de dominancia social y un aumento de ideologías progresistas en los/as alumnos/as (Ma-Kellams et al., 2014). En tanto ámbito, mediante el co-gobierno universitario y la existencia de centros de estudiantes la universidad se conformaría como espacio propicio para la participación política de los/as estudiantes (Zubiri Rey, 2008).

En lo que concierne a la Universidad en tanto *agencia* de socialización política, nuestro trabajo con militantes universitarios/as mostró que los/as entrevistados/as encuentran una relación entre los contenidos curriculares que

su carrera les brinda y su participación política, dando cuenta de una relación de mutuas influencias, entre los aprendizajes curriculares y los aprendizajes propios de la militancia. Por otra parte, los/as entrevistados/as identificaron distintos aprendizajes políticos en el marco de su militancia universitaria que refieren como significativos, y que remiten más bien al rol de la universidad como ámbito de socialización política, esto es, como un espacio significativo para la construcción de lazos con pares en el marco de las agrupaciones estudiantiles (de la Vega, et al., 2015).

Por último, se señala a la *religión* como un actor importante en la transmisión de contenidos, valores y opiniones políticas. Así, Loeza Reyes (2007) enfatiza la relevancia de la religión como agencia de socialización política en la configuración de la identidad política de militantes de ONGs, con un efecto de mayor saliencia durante la socialización primaria. Sin embargo, para Oller I Sala (2008) dado el proceso de secularización producido en las sociedades occidentales, ésta es una agencia de socialización política que ha perdido peso. En esa línea, al indagar las trayectorias de militancia de estudiantes universitarios/as vimos que la mayoría proviene de familias católicas (aunque en general ya no profesan ningún culto religioso). Aun así, los/as entrevistados/as no identifican en su trayectoria influencias políticas significativas o momentos y situaciones vinculadas con la religión que hayan sido generadoras de aprendizaje político (de la Vega, et al., 2015).

5. Precisiones en torno a los contenidos de la socialización política

Entendemos por *contenidos* de la socialización política a aquellas actitudes, valores, ideas, nociones, y preferencias políticas que constituyen el *qué* de los procesos de socialización, esto es, aquello que se transmite en tales procesos. En esa línea, se señala que son numerosos los contenidos o *outcomes* de la socialización, y que su transmisión se produce a veces de forma deliberada mientras otros devienen como efectos no intencionales de la acción socializadora de diversas agencias o agentes (Grusec & Hastings, 2007). Así, para Rodríguez (1988) sería posible identificar formas de transmisión *manifiestas*, que incluyen aquellas actividades intencionadas cuyo objetivo es transmitir conocimientos o actitudes políticas; y formas *latentes* caracterizadas por transmitir contenidos políticos de forma indirecta.

Dentro de los contenidos de socialización política tradicionalmente estudiados encontramos: la identificación con el sistema político, la formación de preferencias político-ideológicas, las percepciones sobre la actividad política (Benedicto, 1995), la identificación partidaria, la construcción de principios

morales, la adquisición de orientaciones políticas específicas y de disposiciones políticas básicas (Sears & Levy, 2004), entre otros. Si bien dijimos que la socialización política es un aspecto de la socialización general, estos contenidos son específicos de la socialización política, dada su vinculación con el ámbito político.

Por nuestra parte, en un estudio cuasi-experimental que realizamos en el Equipo de Psicología Política (Imhoff & Brussino, 2015), indagamos el impacto de un dispositivo de socialización política sobre los siguientes contenidos de socialización: en primer lugar, consideramos una *dimensión ideológica* a través de la exploración de los valores sociales, el autoritarismo del ala de derecha y la orientación de dominancia social. Asimismo, analizamos una *dimensión moral* mediante la indagación de la empatía (en sus dimensiones cognitiva y emocional) y la conducta solidaria (en tanto componente conductual de la moralidad). En lo que concierne a la *dimensión actitudinal*, indagamos el impacto de la experiencia en la aceptación y el reconocimiento de la diversidad, y el posicionamiento ante el comportamiento injusto de la autoridad. En la *dimensión cognitiva* consideramos las nociones sobre la desigualdad social, el gobierno y la democracia. Finalmente, en la *dimensión conductual*, analizamos las prácticas concretas de participación socio-política de los niños y niñas. En todos los casos, se trata de contenidos de gran relevancia en el proceso de socialización política (Imhoff & Brussino, 2015).

Por otra parte, algunos/as autores/as señalan que los contenidos que se priorizan (de manera explícita o implícita) en el proceso de socialización no son de ninguna manera neutrales en términos ideológicos. Al respecto, desde el Seminario Permanente de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos de Madrid (2000) se afirma que la socialización es “una actividad que en ningún caso puede considerarse neutra, puesto que presupone el intento de acomodar a los individuos a los valores predominantes de su sociedad” (2000, p.13). En consonancia, Morán (2003) enfatiza el carácter netamente conflictivo de los contenidos y aprendizajes políticos, en tanto reflejan las tensiones sociales propias de un determinado momento socio-histórico y de las experiencias sociales de los actores en dicho contexto. Así, la ausencia de neutralidad en los contenidos transmitidos en los procesos de socialización se vincula con la complejidad de las redes sociales y las luchas de poder vigentes en un contexto social determinado.

Esto último supone que los procesos de socialización política adquieren características particulares en función de las intencionalidades políticas e ideológicas subyacentes. De este modo, vemos que en algunos casos “se sobreestima el componente de conformidad y adaptación al orden social,

dando así lugar a una visión ‘normalizadora’ del proceso de socialización como ajuste a unos patrones hegemónicos” (Benedicto, 1995, p.233). En otros casos, se acepta la dimensión conflictiva de lo social, jerarquizándose la crítica a lo instituido y la construcción de visiones alternativas. En esta última línea, se enfatiza el rol consciente y crítico del/a educador/a, y de las agencias de socialización, priorizando la capacidad de identificar a qué modelo de sociedad y de ser humano se apunta (Seminario Permanente de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos, 2000).

En este último sentido, encontramos los aportes de Giroux (1998) quien plantea que existe una contraposición entre procesos educativos (formales o no formales) basados en una racionalidad técnica que legitima el *status quo*, y aquéllos basados en una racionalidad emancipatoria que impulsa transformaciones sociales y cambios culturales. En esta línea, proponemos pensar en procesos de *socialización política alternativa* (Imhoff & Brussino, 2015), es decir, experiencias de socialización que se caracterizan por promover un cuestionamiento a la hegemonía, y la transmisión de valores sociales y políticos contra-hegemónicos y emancipatorios. En esa línea, para Alvarado, Ospina y Patiño (2011, p.135) las acciones alternativas se caracterizan por la construcción colectiva y por la gestación de relaciones y vínculos cotidianos que exceden las lógicas hegemónicas de encuentro con el otro.

A su vez, el carácter *alternativo* de la socialización política posee para nosotras un doble sentido: alternativo en cuanto al tipo de contenido transmitido, pero también en tanto se ubica por fuera de las agencias tradicionales de socialización política. No obstante, para autores/as como Alvarado et al. (2011) las experiencias alternativas de socialización no deben situarse necesariamente por fuera de las instituciones clásicas de socialización, como por ejemplo la escuela. Afirman que el rasgo que da identidad a espacios alternativos de socialización se vincula con su capacidad para politizar espacios sociales que habían sido despojados de su potencial político.

6. Evaluación de programas tendientes a la socialización política de niños/as y jóvenes

Existe una larga tradición de dispositivos pedagógicos interesados en la tarea de educar al/a ciudadano/a. Así, iniciativas como la educación para la ciudadanía, la formación ciudadana o la educación ciudadana, apuntan a la transmisión de habilidades y saberes proclives al fortalecimiento democrático. En esa línea, Ribeiro, Almeida et al. (2012) afirman que la educación ciudadana puede constituirse en una herramienta de los Estados para legitimarse mostrando

un cierto interés en la formación de los/as ciudadanos/as pero sin alterar sustancialmente la realidad de las escuelas. De hecho, sus resultados en torno a la Educación Ciudadana para la inclusión de inmigrantes en Portugal demuestran que hay una gran distancia entre la letra de las políticas públicas en esta línea, y las prácticas concretas de formación. Así, la educación ciudadana corre el riesgo de instituirse en una forma de control social.

Coincidentemente, Lawy y Biesta (2006) afirman que la mayor parte de las experiencias de educación ciudadana se han ocupado de forma prioritaria de moldear al *buen* ciudadano según normas prescriptas, más que fomentar la capacidad crítica de las personas. La educación ciudadana se presentaría así como un dispositivo para *generar* ciudadanos/as activos/as pero a la vez sumisos/as y dóciles. Así, en otro trabajo (Biesta & Lawy, 2006, p.64) proponen un movimiento desde *enseñar la ciudadanía a aprender la democracia*, esto es, pasar de formas escolarizadas de transmisión de contenidos curriculares en torno a la ciudadanía a la generación de oportunidades para que los/as estudiantes puedan aprender prácticas democráticas concretas. Según los autores esto permitiría superar la concepción individualista de la ciudadanía que usualmente se transmite a través de la educación ciudadana, lo cual supondría pasar de un enfoque individualista de la ciudadanía a un enfoque contextual y situado.

A ello nos abocamos desde el Equipo de Psicología Política, mediante el diseño de un dispositivo de socialización política alternativa constituido por actividades lúdicas con contenido socio-político y dirigido a niños y niñas en edad escolar (Imhoff & Brussino, 2015). Así, el PSPA (Programa de Socialización Política Alternativa) parte de una visión integral y dialéctica del proceso de socialización política, y busca propiciar el desarrollo de competencias y nociones sociopolíticas, así como la apropiación de valores sociales, empatía y conducta solidaria. Se trata de un programa que recupera los aspectos centrales de lo que constituye un proceso de socialización política *alternativa*, en tanto focaliza en contenidos contra-hegemónicos y emancipatorios. En su formulación, el PSPA incluye aportes de tres paradigmas principales: la Educación para la Paz, el Aprendizaje Lúdico y el Paradigma del Protagonismo Infantil. La Educación para la Paz es un paradigma utilizado de manera efectiva en experiencias previas de socialización política y educación para la ciudadanía con niños y niñas (Ospina Serna & Alvarado Salgado, 2001). Por otra parte, numerosos estudios denotan la utilidad del aprendizaje lúdico como herramienta de trabajo relevante con poblaciones de esta franja etaria, a la vez que se ha demostrado que la participación infantil en actividades lúdicas de carácter *cooperativo* posee importantes beneficios en términos de la adquisición de habilidades y conductas prosociales (Dávila Balcarce & Velásquez Contreras, 2007;

Garaigordobil Landazabal, 2004). Finalmente, el Paradigma del Protagonismo Infantil no cuenta con tanta tradición de investigación empírica en torno a su efectividad aunque sí se presenta como una perspectiva de gran relevancia social y política en el contexto latinoamericano. En esa línea, su inclusión se vincula con el hecho de que revaloriza el lugar protagónico de la infancia en la construcción de ciudadanía, lo cual entendemos potencia su desarrollo psicopolítico.

En relación con este último aspecto, Haste (2004) postula que existen dos formas de transmitir conocimientos cívicos y políticos: el modelo del *conocimiento* y el de la *praxis*. El primero postula la importancia de transmitir contenidos e informaciones cívicas y políticas de manera explícita, y asume que esa información por sí sola ya alcanzaría para motivar a los/as niños/as y propiciar su comprensión del orden político. Se trata de una visión cercana a los modelos de educación ciudadana de corte *informativo-instructivo* que apuntan a la transmisión de contenidos y que han sido ampliamente utilizados en las instituciones escolares (Menezes & Campos, 1998). De acuerdo con Menezes y Campos (1998) la utilidad de estos abordajes depende de la relevancia personal que adquieran los contenidos abordados, y de la contextualización de las experiencias de intervención. Por ello, proponen pasar de estos abordajes a la generación de oportunidades de participación en el marco de las cuales los conceptos puedan ser explorados y practicados. En esta línea avanza el modelo de la *praxis*, el cual enfatiza la necesidad de involucrar a los/as niños/as en prácticas y experiencias cívicas y políticas concretas. Al respecto, Oller I Sala (2008) afirma que se aprende más participando políticamente que mediante la transmisión de contenidos de forma deliberada en la escuela. Considerando estos aspectos, el PSPA partió del modelo de la *praxis*, abordando contenidos políticos explícitos de forma situada y contextual, y procurando su apropiación a través de experiencias concretas de participación infantil (Imhoff & Brussino, 2015).

El PSPA se aplicó en una organización social cordobesa y su efectividad fue evaluada mediante un estudio cuasi-experimental con pre test (evaluación antes de aplicar el programa) y post test (evaluación luego de aplicar el programa) con dos grupos: grupo cuasi-experimental (participó del PSPA) y grupo cuasi-control (no participó del PSPA) (Montero & León, 2007). Nuestros resultados indican que el grupo que participó del PSPA presentó puntajes significativamente más altos en su *Conducta Solidaria*, su *Empatía* (en la dimensión *Toma de Perspectiva*), su *Participación Ciudadana* y su *Participación Real* que el grupo cuasi-control. En otro orden, los niños y niñas que participaron del programa mostraron puntajes significativamente más bajos que quienes no participaron en su nivel de *Sumisión Autoritaria* y *Agresión Autoritaria*. Por

otra parte, al analizar las diferencias entre los puntajes del pre test y el post test entre los niños y niñas que participaron del PSPA (lo cual permite evaluar cuánto cambiaron desde el inicio hacia el final de la experiencia), vimos que aumentó su *Conducta Solidaria*, su *Autopromoción* (es un tipo de valor social), su *Participación* (Real, Ciudadana y Pre-ciudadana) y disminuyó su *Orientación de Dominancia Grupal*, sus *Actitudes de sumisión ante el comportamiento injusto de la autoridad* y su *Agresión Autoritaria*.

Resumiendo, los análisis muestran la relevancia de este dispositivo, que enfatizó la importancia de lo lúdico para el aprendizaje político y la potenciación de una ciudadanía activa, crítica y participativa durante la infancia. En esa línea, creemos que es necesario y posible seguir indagando las características que adquiere la socialización política en la infancia, con la meta puesta en la generación de dispositivos pedagógico-políticos y de conocimientos que sean capaces de orientar políticas públicas que ayuden a promover y potenciar el rol social y político de niños y niñas. En esa tarea, la Psicología Política tiene mucho para aportar y un futuro promisorio por delante (Imhoff & Brussino, 2015).

Referencias bibliográficas

- Acock, A. & Bengtson, V. (1980). Socialization and Attribution Processes: Actual versus Perceived Similarity among Parents and Youth. *Journal of Marriage and Family*, 42 (3), 501-515. doi: 10.2307/351895
- Adorno, T.W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinson, D.J. & Sanford, R.N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.
- Alvarado, S.V.; Ospina, M.C., & Patiño, J.A. (2011). Ecoclubes una experiencia de socialización política con niños, niñas y jóvenes: el cuidado del ambiente como pre-texto para la formación y acción política. En Ospina, M.C.; Alvarado, S.V.; Botero, P.; Patiño, J.A. y Cardona, M. (Eds). *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia* (pp.115-139). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Amna, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence*, 35, 611-627. doi:10.1016/j.adolescence.2012.04.011
- Arsenio, W. & Gold, J. (2006). The effects of social injustice and inequality on

- children's moral judgments and behavior: Towards a theoretical model. *Cognitive Development*, 21, 388-400. doi:10.1016/j.cogdev.2006.06.005
- Batallán, G. (2011). La invisibilidad de los niños y jóvenes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación. En Batallán, G. y Neufeld, M. (Coords.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp-15-24). Buenos Aires: Biblos.
- Benedicto, J. & Morán, M. L. (2003). Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto? En Benedicto, J. y Morán, M. L. (Coords.) *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE. Disponible en <http://injuve.mtas.es/injuve/contenidos>
- Benedicto, J. (1995). La construcción de los universos políticos de los ciudadanos. En: Benedicto, J. y Morán, M.L. (Eds.) *Sociedad y Política. Temas de Sociología Política*. Madrid: Editorial Alianza.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. doi: 10.1080/03057640500490981
- Brussino, S. & Alderete, A.M. (2002). Inventario de Pautas de Crianza: Estudio de la Consistencia. *Evaluar*, 2, 67 - 77.
- Cecconello, A. M., Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Prácticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto escolar. *Psicologia e Estudo*, 8 (número especial), 45-54. doi: 10.1590/s1413-73722003000300007
- Corona Caraveo, Y. & Fernández Poncela, A.M (2000). Infancia y Política. En Corona Caraveo, Y. (coord.) *Infancia, legislación y política* (pp. 61-67). México: Universidad Autónoma de México.
- Cortéz, C. & Kandel, V. (2002). Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad. *Fundamentos en humanidades*, 1, 23-34.
- Dávila Balcarce, G. & Velásquez Contreras, A. (2007). Evaluación de la aplicación de juegos colaborativos: "Devorón" y "Temporal". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-20.
- De la Vega, J.; Bazán, A.; Dreizik, M. & Imhoff, D. (2015). *Militar en la Universidad: Trayectorias de militancia y procesos de socialización política de estudiantes universitarios/as*. Tesis para la obtención del título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En

- de-Alba-Fernández, N.; García-Pérez, F. y Santisteban Fernández, A. (coords.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 37-46). Madrid: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Diada Editora, S.L.
- Di Tella, T.; Chumbita, H. & Gamba, S. (2001). *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Dodge, K. & Pettit, G. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct disorders in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371. doi: 10.1037//0012-1649.39.2.349
- Dudley, R. & Gitelson, A. (2002). Political Literacy, Civic Education, and Civic Engagement: A Return to Political Socialization? *Applied Developmental Science*, 6(4), 175-182. doi: 10.1207/s1532480xads0604_3
- Eagle, K. A. (2004). The effects of parental empathic responses on children's aggressive behavior. *The Sciences and Engineering*, 64 (7-B).
- Easton, D. & Dennis, J. (1969). *Children in the Political System*. New York: McGraw-Hill.
- Elizondo Huerta, A. (2000). *El discurso cívico en la escuela*. III Conferencia de Investigación Sociocultural. Sao Paulo, Brasil.
- Erentaite, R.; Zukauskienė, R.; Beyers, W. & Pilkauskaitė-Valickienė, R. (2012). Is news media related to civic engagement? The effects of interest in and discussions about the news media on current and future civic engagement of adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 587-597. doi:10.1016/j.adolescence.2011.12.008
- Eveland, W.; McCleod, J. & Horowitz, E. (1998). Communication and age in childhood political socialization: an interactive model of political development. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 75(4), 699-719. doi: 10.1177/107769909807500406
- Fairbrother, G. (2003). The Effects of Political Education and Critical Thinking on Hong Kong and Mainland Chinese University Student's National Attitudes. *British Journal of Sociology and Education*, 24 (5), 605-620. doi: 10.1080/0142569032000127161
- Fernández Olivera, J. (2004). *La educación política, su papel en la robustez del sistema político*. Ponencia para la II Conferencia Internacional "La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI". La Habana, 4 al 8 de mayo de 2004. Cuba. Disponible en: https://www.nodo50.org/cubasingloXXI/congreso04/olivera_200304.pdf

- Fernández Poncela, A. M. (2003). El presidente Fox en el imaginario infantil y juvenil. *Política y cultura*, primavera, 19, 169-192.
- Ferreira, P. & Menezes, I. (2005). The relevance of the quality of life-experiences for citizenship development: na inter-domain developmental study. En Menezes, I.; Coimbra, J. y Campos, B. (Eds.) *The affective dimension of education: European perspectives* (pp.185-201). Portugal: FCT, Universidade do Porto.
- Flanagan, C. (2003). Developmental Roots of Political Engagement. *Political Science and Politics*, 2, 257-261. doi: 10.1017/S104909650300218X.
- Flanagan, C.; Beyers, W. & Zukauskiené, R. (2012). Editorial. Political and civic engagement development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 471-473. doi:10.1016/j.adolescence.2012.04.010
- Fromm, E. (1941). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Funes Rivas, M.J. (1994). Procesos de socialización y participación comunitaria: estudio de un caso. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 67, 187-206. doi: 10.2307/40183740
- Funes, M.J. (2003). Socialización política y participación ciudadana. Jóvenes en dictadura y jóvenes en democracia. *Revista de estudios de Juventud*, Edición especial 25 aniversario, 57-75.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16 (3), 429-435.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo veintiuno.
- Giroux, H. (2010). Lo que los niños aprenden de Disney. En Aparici, R. (Coord.) *La construcción de la realidad en los medios de comunicación* (pp.65-79). Madrid: Universidad nacional de Educación a distancia.
- Grusec, J. E. & Hastings, P. (Eds) (2007). *Handbook of Socialization*. Theory and Research. New York: Guilford Press.
- Haste, H. (2004). Constructing the Citizen. *Political Psychology*, 25 (3), 413-439. doi: 10.1111/j.1467-9221.2004.00378.x
- Hess, R. & Torney, J. (1967[2009]). *The development of political attitudes in children*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Huerta, E.; Bañuelos, B.; Rodríguez, A.; Luz, S. & Gómez, C. (2006). El rol de la televisión en la socialización política de los niños: resultados preliminares. *UNIrevista*, 1(3).
- Hyman, H. (1959). *Political Socialization*. New York: Free Press.

- Iazzetta, O. M. (2001). La recreación de la dimensión pública de la universidad. *Pensamiento Universitario*, 9(9), 43-64.
- Ibarra, A. (2003). *Televisión y socialización política de escolares en la zona metropolitana*. Tesis de doctorado de la Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://www.riudg.udg.mx/handle/123456789/20898>
- Imhoff, D., & Brussino, S. (2015). *Estudio cuasi-experimental acerca de la influencia de experiencias de socialización política sobre variables psico-sociales y psico-políticas en niñas y niños cordobeses*. Tesis para acceder al grado de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Kahne, J.; Crow, D. & Lee, N-J. (2013). Different Pedagogy, Different Politics: High School Learning Opportunities and Youth Political Engagement. *Political Psychology*, 34 (3), 419-441. doi: 10.1111/j.1467-9221.2012.00936.x
- Knafo, A. (2003). Authoritarians, the Next Generation: Values and Bullying Among Adolescent Children of Authoritarian Fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3 (1), 1-6. doi: 10.1111/j.1530-2415.2003.00026.x
- Kuczynski, L. & Parkin, M. (2007). Agency and Bidirectionality in Socialization. Interactions, Transactions, and Relational Dialectics. En Grusec, J. y Hastings, P. (Eds). *Handbook of Socialization. Theory and Research* (pp.259-283). New York: Guilford Press.
- Laible, D. & Thompson, R. (2007). Early Socialization: A Relationship Perspective. En Grusec, J. y Hastings, P. (Eds). *Handbook of Socialization. Theory and Research* (pp.181-207). New York: Guilford Press.
- Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. doi: 10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x
- Lee, N-J.; Shah, D. & McLeod, J. (2012). Processes of Political Socialization: A Communication Mediation Approach to Youth Civic Engagement. *Communication Research*, 40(5) 669-697. doi: 10.1177/0093650212436712
- Loeza Reyes, L. (2007). Identidades Políticas: El enfoque histórico y el Método Biográfico. *Perfiles Latinoamericanos*, 29, 111-136.
- Lyra de Araújo, A. (2009). A importância dos agentes de socialização na participação política dos jovens. I Seminário Nacional Sociologia & Política: “Sociedade e Política em Tempos de Incerteza”. UFPR, Curitiba, Brasil.
- Ma-Kellams, C.; Rocci Ruiz, A.; Lee, J. & Madu, A. (2014). Not All Education is Equally Liberal: The Effects of Science Education on Political Attitudes.

- Journal of Social and Political Psychology*, 2(1), 143–163. doi: 10.5964/jspp.v2i1.259
- Malafaia, C.; Fernandes-Jesus, M.; Ribeiro, N.; Neves, T.; Fonseca, L. & Menezes, I. (2012). Perspetivas e subjetividades sobre a participação política e cívica: jovens, família e escola. En Menezes, I., Ribeiro, N., Fernandes-Jesus, M., Malafaia, C. y Ferreira, P. (Eds.) *Agência e participação cívica e política: jovens e imigrantes na construção da democracia* (pp.59-94). Porto: Livpsic.
- Martínez, I. & García, J.F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence Magazine*, 43, 169, 13-30.
- Martínez, M. L., Peñaloza, P., & Valenzuela, C. (2012). Civic commitment in young activists: Emergent processes in the development of personal and collective identity. *Journal of adolescence*, 35(3), 474-484. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.11.006
- McLeod, J.M. (2000). Media and Civic Socialization of Youth. *Journal of Adolescent Health*, 27(2), 45-51. doi: 10.1016/s1054-139x(00)00131-2
- Menezes, I. & Campos, B. (1998). Educação, Desenvolvimento Psicológico e Promoção de Cidadania. Comunicación presentada en el Primer Coloquio *A ciência psicológica nos sistemas de formação*, 28 al 30 de Marzo, Universidad de Aveiro (pp. 91-97). Disponible en <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53895>
- Merriam, C. (1931). *The Making of the Citizens*. Chicago: University of Chicago Press.
- Minzi, M.C.; Lemos, V. & Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 330-343.
- Montero, I. & León, O. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.
- Morán, M.L. (2003). Aprendizajes y espacios de la ciudadanía para un análisis cultural de las prácticas sociopolíticas. *ÍCONOS*, 15, 31-43. doi: 10.17141/Íconos,15, 2003.546
- Moreno Martín, F. (1992). La educación para la paz ante la institución de la guerra. En: Moreno Martín, F. y Burillo, J. (Eds). *La guerra: realidad y alternativas* (pp. 175-186). Madrid: Editorial Complutense.

- Nateras Domínguez, J.O. (2003). Procesos de socialización política y construcción del pensamiento social en infantes y jóvenes: la ruta de la sociocognición. *POLIS*, 3 (2), 49-78.
- Neundorf, A. & Niemi, R. (2014). Beyond political socialization: New approaches to age, period, cohort analysis. *Electoral Studies*, 33, 1-6. doi: 10.1016/j.electstud.2013.06.012
- Oller I Sala, M.D. (2008). Socialización y formación política en la democracia española. *IGLESIA VIVA*, 234, 7-34
- Ospina Serna, H. & Alvarado Salgado, S. (2001). *Los niños, las niñas y los jóvenes recuperan su voz en la construcción de procesos de paz (Experiencia en 32 instituciones educativas oficiales e Instituciones de Protección en Colombia)*. Informe de Investigación del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo de la Universidad de Manizales. Colombia.
- Patrick, J. (2002). Political socialization of youth. Reconsideration of Research on the civic development of elementary and secondary school students in the United States and abroad. *The international social studies fórum*, 2, 59-65.
- Paz García, A. P. (2010). La universidad latinoamericana como ámbito de aprendizaje de la participación política: el desafío de educar para una ciudadanía más protagonista y una democracia más inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 107-128.
- Percheron, A. (1993). *La socialisation politique*. Paris: Armand Colin.
- Pfaff, N. (2009). Youth culture as a context of political learning. How young people politicize amongst each other. *Young*, 17(2), 167-189. doi: 10.1177/110330880901700204
- Polo, L.; Godoy, J.C.; Imhoff, D. & Brussino, S. (2014). Following the tracks of an emerging area: bibliometric analysis of Latin-American Political Psychology within 2000-2010 period. *Revista Universitas Psychologica*, 13(5), 2047-2057. doi: 10.11144/javeriana.upsy13-5.ftea
- Rabello de Castro, L. (1999). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumenm.
- Ramos Requejo, R. (1990). La familia como agente de socialización política. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, 9, 85-99.
- Ribeiro, N.; Almeida, C.; Fernandes-Jesus, M.; Neves, T.; Ferreira, P.D., & Menezes, I. (2012). Education and citizenship: Redemption or desimpowerment? A study of Portuguese-speaking migrant (and non-migrant) youth in Portugal.

Power and Education, 4, 207-218. doi: 10.2304/power.2012.4.2.207

- Rodríguez, A. (1988). Socialización Política. En Seoane, J. y Rodríguez, A. *Psicología Política* (pp. 133-164). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rojas, H. & Hopke, J. (2010). Socializados para la autocensura: comunicación autoritaria y opinión pública. *Revista Latinoamericana de Opinión Pública*, 0, 165-173.
- Sears, D. & Levy, S. (2004). Childhood and Adult Political Development. En: Sears, D., Huddy, L. y Jervis, R. *Political Psychology*. USA: Oxford University Press.
- Seminario Permanente de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (2000). *Educar para la Paz, una propuesta posible*. Madrid: Ed. Libros de la Catarata.
- Siede, I. (2009). *Democracia, educación en valores y desafíos de la época*. Curso de Posgrado "Construyendo Ciudadanía Política en la Escuela: herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina". CAICYT, CONICET.
- Tapia, E. (2003). *Socialización Política y educación cívica en los niños*. México: Instituto Mora.
- Torney-Purta, J. (1992). Cognitive Representations of the Political System in Adolescents: The Continuum from Pre-Novice to Expert. *New Directions for Child Development*, 56, 11-25. doi: 10.1002/cd.23219925603
- Valsiner, J. (2009). Introduction to the Aldine Transaction Edition. Father in the White House? American Children and the remaking of Political Orders. En Hess, R. y Torney, J. (1967[2009]). *The development of political attitudes in children*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- van Deth, J.W.; Abendschön, S. & Vollmar, M. (2011). Children and Politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization. *Political Psychology*, 32 (1), 147-173. doi: 10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x
- Watts, R.; Abdul-Adil, J. & Pratt, T. (2002). Enhancing critical consciousness in Young African American men: a psychoeducational approach. *Psychology of Men and Masculinity*, 3 (1), 41-50. doi: 10.1037/1524-9220.3.1.41
- Xiaochuan, Z. & Yan, Q. (2014). On environmental influencing factors of political socialization of university students. *Journal of Chemical and Pharmaceutical Research*, 6(1), 470-475.
- Xiaochuan, Z. (2013). Research Status and Development of University Students' Political Socialization. *Asian Social Science*, 9 (3), 239-246. doi:10.5539/ass.v9n3p239

Zubiri Rey, J. B. (2008). Una propuesta de acción-reflexión crítica en las universidades. En *Movimientos estudiantiles: resistir, imaginar, crear en la Universidad: Asamblea de Ciencias Sociales por una Universidad crítica* (pp. 75-102). Donostia-San Sebastián: Gakoa Liburua.