

JUVENTUD UNIVERSITARIA E INTERÉS POR LA POLÍTICA: ANÁLISIS DE UN ESTUDIO PILOTO

YOUTH UNIVERSITY STUDENTS AND INTEREST IN POLITICS: ANALYSIS OF A PILOT STUDY

Gloria Martínez-Cousinou

Universidad de Sevilla, Sevilla, España
gmcousinou@us.es

Estela Camus-García

Universidad Loyola, Córdoba, España
escamus@uloyola.es

Alberto Álvarez-Sotomayor

Universidad de Córdoba, Córdoba, España
aasotomayor@uco.es

Recibido: septiembre de 2022

Aceptado: noviembre de 2022

Palabras clave: juventud, participación política, interés, agentes de socialización, compromiso cívico, universidad.

Keywords: youth, political engagement, interest, agents of socialization, civic engagement, university.

Resumen: La literatura académica entiende, de forma consensuada, que la participación política debe encontrarse en el centro de la democracia. Pero, en torno al significado del concepto en sí de participación política, aparecen disensos. Si a la reflexión sobre el significado de la participación y las implicaciones posibles de este debate le sumamos como protagonistas a los jóvenes, un grupo considerado especialmente apático y desafecto desde la literatura tradicional, los argumentos se hacen aún más diversos. Es por ello por lo que se hace necesario profundizar en las ideas, creencias y actitudes de nuestros jóvenes, sobre todo, en el conocimiento e interés que presentan por la política. A través del análisis de un estudio piloto realizado en la Universidad Loyola (curso 2018-2019) contribuimos al conocimiento sobre la juventud y la participación política centrándonos en cómo es la socialización de los jóvenes en la universidad, qué conocen, qué desconocen y qué les impacta tras acercar la política a las aulas.

Abstract: The academic literature understands, in a consensual way, that political participation must be found at the center of democracy. But, around the meaning of the concept of political participation itself, there are

disagreements. If to the debate on the meaning of participation and the possible implications of this debate we add young people as protagonists, a group considered especially apathetic and disaffected from traditional literature, the arguments become even more diverse. That is why it is necessary to delve into the ideas, beliefs and attitudes of our young people, especially their knowledge and interest in politics. Through the análisis of a pilot study carried out at Loyola University (academic year 2018-2019) we contribute to the knowledge about youth and political participation by focusing on how is the socialization of young people at the university, what they know, what they do not know and what impacts them after bringing politics closer to the classroom.

I. Introducción

En el *locus* central de la democracia encontramos la participación política. Diríase que la democracia es impensable sin la participación, pero ¿qué sucede cuando las formas de participar, involucrarse y vivir el poliédrico fenómeno de la política se transforman y mutan en nuevas realidades? Miradas epistemológicas comprometidas con una idea de ciudadanía diversa y exigente, junto con aproximaciones metodológicas flexibles, hacen que a la pregunta *qué es participar* en política le sigan más cuestiones que respuestas, o definiciones lejos del consenso. Además, si debatimos sobre las formas y las vías por las cuales los jóvenes de las sociedades contemporáneas hacen, viven, perciben o transforman la política, encontraremos limitaciones serias en los artefactos conceptuales que la disciplina manejaba hasta finales del siglo XX.

Las Ciencias Sociales en general, y en particular la Ciencia Política, han cambiado sus conceptos políticos; principalmente, han modificado sus definiciones de participación política en jóvenes, se han visto interpeladas al cambio. La producción académica sobre participación política es muestra de una transformación que abordaremos más adelante y que, en síntesis, ha dejado dos vertientes: una institucional y otra no institucionalizada. Al reparar en esta segunda posibilidad, se abre una categoría a las personas jóvenes para que sean protagonistas: los jóvenes pasan de aparecer como personas apáticas a vibrantes protagonistas capaces de activar cosmovisiones alternativas de la política en nuevos formatos.

La monografía en la que se incluye este texto pretende poner a los jóvenes en el centro (objeto) para así comprender los valores, las actitudes y las formas de participar de las nuevas generaciones e identificar cambios hoy que tendrán efectos en el futuro próximo. Además, como las generaciones son cambiantes en cuanto a valores resulta necesario sumar datos actualizados a la literatura académica. No solo queremos contribuir a la literatura que se cuestiona ¿qué sabemos sobre jóvenes y participación política?, sino que nuestro trabajo gira en torno a preguntas sobre cómo llegan los jóvenes al mundo político, cómo es la socialización de los jóvenes en la universidad, qué conocen, qué desconocen y les impacta de la participación política.

2. Participación, desafeción política y compromiso cívico

La participación política constituye un elemento clave para la democracia en la tradición clásica y en la decimonónica,

así como en las democracias modernas, puesto que permite a los ciudadanos mantener a los gobiernos bajo control (Dahl, 1973). Verba y Nie en *Participation in America* (1972:2) definieron la participación política como “aquellas actividades de los ciudadanos particulares que están en mayor o menor medida dirigidas a influir en el proceso de selección de las personas del gobierno y/o en las acciones de estas”. Para que una acción entre en el espectro de lo que se considera participación política, ha de cumplir una serie de características: ser llevada a cabo por ciudadanos particulares (no políticos), tratarse de una actividad voluntaria y estar dirigida a los gobiernos, instituciones, organizaciones u ONG (Weiss, 2020).

Los conceptos participación y política viven un proceso de resignificación que da espacio a formas más diversas de entender la democracia y la acción en la esfera pública. Desde hace décadas, se viene utilizando la distinción entre formas convencionales de participación (votar, afiliarse o hacer campaña por un partido político) y formas no convencionales (actividades de protesta y participación en nuevos movimientos sociales). A estas últimas se le sumaron, en los noventa, actividades vinculadas con el voluntariado y el compromiso social (van Deth, 2001). No obstante, existen nuevas formas de participación, como la participación política online, que se han hecho más habituales y que no entrarían en la distinción entre convencional y no convencional (Teorell et al. 2007); de ahí que, desde hace unos años, se utilice la distinción entre participación política institucionalizada -la que ocurre dentro de un marco institucional, como sería el voto o la afiliación a un partido- y la participación no institucionalizada -que se daría fuera de ese marco institucional y

donde se incluirían esas nuevas formas de participación más habituales entre la población joven (García-Albacete, 2014).

Son numerosas las investigaciones que demuestran empíricamente que los jóvenes tienen unas actitudes y un comportamiento político diferentes a los del resto de la población (Eckstein et al. 2012; Arnett, 2014; Daycan, 2014; Ekström and Shehata, 2018; García-Albacete, 2014; Cammaerts et al. 2014; Benjamin et al. 2012; Alford et al. 2005; Hooghe and Stolle, 2003). En general, la juventud presenta un mayor desconocimiento político, menor interés y preocupación por la política y un nivel de abstención electoral más elevado que la población adulta (Quintelier, 2007; Weiss, 2020). Parece existir, por tanto, una imagen generalizada de que los jóvenes en las democracias occidentales presentan unos niveles de participación convencional más bajos que los otros grupos de edad y que están más desvinculados de lo político. Esta situación, que requiere ser matizada, se enmarcaría en lo que se conoce como desafección política.

Antes de avanzar en la lógica argumental que nos acerque al fenómeno de la desafección política en los jóvenes, debemos reparar en dos cuestiones que afectan al estudio de la desafección juvenil: en primer lugar, la incierta definición de la categoría joven en la literatura; y en segundo lugar, el impacto de la pandemia causada por la COVID 19 en la forma de concebir los límites y la potencialidad del fenómeno político en los jóvenes de las democracias contemporáneas europeas. Así pues, en primer lugar, resulta necesario definir qué entendemos por joven. Litova (2022) matiza consideraciones asumidas por parte de la academia al explicar que la juventud, como grupo social especí-

fico, no tiene una definición de certeza, única, en la literatura científica debido al problema de establecer los límites de edad. Sin embargo, algunas entidades de las Naciones Unidas sugieren marcos de edad definidos para este grupo social, por ejemplo, de 15 a 24 años o de 15 a 32 (Myllyniemi & Kiilakoski, 2019). En segundo lugar, se aprecian tendencias que la pandemia habría reforzado en la relación de los jóvenes con la participación. Pese a lo inicial de los análisis y lo cercano del momento, se puede intuir una participación de los jóvenes en la política que tiene lugar en las democracias occidentales en un marco de espacios para la sociedad civil mermados, aumento de las desigualdades, aceleración de conexiones interpersonales producto de una veloz digitalización secular, incremento de la difusión de atractivas lógicas populistas, a la vez que crecen los proyectos globales y los movimientos juveniles mundiales (por ejemplo, Fridays For Future movement; Extinction Rebellion movement; EURYKA. Reinventing Democracy in Europe: Youth Doing Politics in Times of Increasing Inequalities).

Retornando al concepto de desafección política, es vital definir la perspectiva de la que parte este artículo. Entendemos que el concepto de desafección alude al “sentimiento subjetivo de impotencia, cinismo y falta de confianza en el proceso político, los políticos y las instituciones democráticas que genera un distanciamiento y alienación respecto a estos, y una falta de interés en la política y los asuntos públicos, pero sin cuestionar el régimen democrático” (en Torcal, 2006: 593-594). Constituye una actitud relativamente estable en la población que no tiene por qué depender de las oscilaciones relacionadas con la popularidad o impopularidad

del gobierno de turno o de las políticas que implementa.

Si bien la desafección política afecta a todos los ciudadanos, su impacto es mayor entre la población joven, cuyos intereses están representados en menor medida que en el caso de la población de más edad en los procesos democráticos de decisión. Esto hace que la juventud se sienta apática y/o alienada de los asuntos públicos (Norris, 2003), conceptos relacionados con la desafección política y que han sido analizados de forma separada en la literatura académica. Mientras que la apatía alude a la falta de deseo o motivación para interesarse en política (Dahl et al., 2018), la alienación hace referencia al sentimiento de alejamiento con respecto a la política y el gobierno, implicando dos cuestiones fundamentalmente (Finifter, 1970): la percepción de falta de capacidad de influencia en las acciones del gobierno (political powerlessness), y la percepción de que las normas que rigen las relaciones políticas están rotas y que las desviaciones del comportamiento prescrito son habituales (political normlessness)¹.

Aunque ambos conceptos desafían el ideal de participación política propio de una ciudadanía activa, estudios recientes demuestran que su impacto sobre la participación política de los jóvenes es diferente: mientras que la alienación está detrás de la participación política no convencional, es la apatía la que explica en mayor medida la pasividad política de los jóvenes, en términos de predisposición a no votar (Dahl et al., 2018).

1. Otras cuestiones relacionadas con la alienación política pero analizadas empíricamente en menor medida son (Finifter, 1970): la percepción de que las decisiones políticas son poco claras e impredecibles (*political meaninglessness*) y el rechazo a las normas que comparten ampliamente los miembros de una sociedad (*political isolation*).

No obstante, la citada desafección política de los jóvenes habría que matizarla, ya que también son los más predispuestos a la acción política, algo que se puso de manifiesto a partir de la crisis financiera de 2008, donde la juventud desempeñó un papel relevante tanto en los movimientos de protesta, como en el éxito electoral de los nuevos partidos que surgieron al albor de la crisis (Della Porta et al. 2017; García-Albacete y Lorente, 2019). Y que también se ha evidenciado en las distintas movilizaciones contra el cambio climático ocurridas en distintos puntos del mundo (García-Albacete, 2020) -pensemos, por ejemplo, en proyectos y movimientos citados anteriormente: Fridays For Future movement; Extinction Rebellion movement; o EURYKA -Reinventing Democracy in Europe: Youth Doing Politics in Times of Increasing Inequalities.

De hecho, aunque la juventud española haya sido caracterizada por un elevado nivel de desinterés político en comparación con otros países de la Unión Europea (ver Galais, 2012), el impacto de la Gran Recesión, junto a otros factores como la corrupción política, el incremento de la desconfianza institucional y la insatisfacción con el funcionamiento del sistema político, lejos de aumentar la apatía política, supusieron una politización de la juventud española en términos de mayor interés y participación en política (Benedicto y Ramos, 2018), especialmente de las formas no institucionalizadas (Weiss, 2020). Un elevado nivel de activismo político que parece mantenerse en el periodo post-crisis (García-Albacete y Lorente, 2019). Por tanto, no solo la población joven tiene un comportamiento diferencial con respecto a otros grupos de edad, sino que también su actitud hacia la política es susceptible de variaciones dependiendo del contexto político y social del momento.

Entre las posibles razones que explican este fenómeno se encuentran las siguientes (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2021). En primer lugar, las explicaciones basadas en el ciclo vital (*lifecycle explanations*), que son las más relevantes para muchos autores (Weiss, 2020), sugieren que los jóvenes son apáticos políticamente por su propio estilo de vida, que les lleva a tener mayor movilidad y menor vinculación con su comunidad, lo cual derivaría en una menor participación política convencional. Asimismo, la juventud está relacionada con la ausencia de responsabilidades económicas y familiares, lo que conlleva una falta de incentivos para informarse de determinadas políticas públicas que pudieran afectarles como contribuyentes (Sapiro, 1994; en Galais, 2012: 111). De este modo, es de esperar que la percepción de la importancia de la política se incremente a medida que se adquieren roles adultos (García-Albacete, 2020). Establecerse, tener un trabajo y formar una familia se ha demostrado que tienen un efecto en la participación política, especialmente en lo relativo a la predisposición a votar (Quintelier, 2007). Por el contrario, otras formas de participación no institucionalizadas se beneficiarían, precisamente, de la ausencia de ataduras (Weiss, 2020).

En segundo lugar, se ha apuntado al propio sistema político y, en concreto, a los partidos políticos tradicionales como causantes de la desmovilización política de la juventud, al centrar sus estrategias electorales en obtener el apoyo adulto, marginando el punto de vista de los jóvenes (Henn et al., 2005).

Por último, las explicaciones basadas en los efectos generacionales apuntan a las características distintivas de la juventud actual en comparación con la juventud de generaciones previas en cuanto al contex-

to de complejidad y riesgo al que se enfrentan. Estas explicaciones se basan en la asunción de la importancia de la socialización previa de los adultos como generadora de efectos duraderos en la ciudadanía. En este sentido, la adolescencia se constituye como un periodo clave, de manera que algunos autores sostienen que, como los jóvenes son menos activos en comparación con generaciones previas, el electorado será sustituido en el futuro por una generación más pasiva en términos de participación política (Weiss, 2020). Algo que habría que matizar, como se ha dicho, teniendo en cuenta el contexto político y social del momento, y considerando también que los estudios empíricos no analizan adecuadamente formas de participación política no institucionalizada que parece representar mejor la situación de los jóvenes (Weiss, 2020:9).

Como se ha visto hasta aquí, son diversas las razones que justificarían unas actitudes y un comportamiento diferencial de la juventud con respecto a los adultos en cuanto a las actitudes hacia la política, pero también, en un sentido más amplio, en cuanto al denominado compromiso cívico (*civic engagement*), que resulta clave en la definición de una verdadera sociedad democrática y de calidad. El compromiso cívico se refiere a cómo un ciudadano activo participa en la vida de la comunidad para mejorar las condiciones de los otros o para ayudar a moldear el futuro de la misma (Adler y Goggin, 2005: 241). Dicho concepto incluye dos dimensiones, la política y la social, pues ambas conllevan acciones que trascienden la esfera individual y se orientan al bien común (Youniss et al. 2002). Dentro de tales dimensiones se incluirían tres categorías (en Arvanitidis, 2017): las actividades electorales (votar, financiar a una forma-

ción, afiliarse a un partido, etc.), las actividades encaminadas a expresarse políticamente a través de formas de participación no convencional (*political voice*) y las actividades cívicas, que tienen que ver con la participación en la propia comunidad (voluntariado, asociacionismo, etc.). Por tanto, se trata de un concepto más amplio que el de participación política analizado hasta ahora (ver van Deth, 2021).

Todas estas actividades vinculadas al compromiso cívico contribuirían a generar lo que se conoce como capital social, es decir, conexiones entre individuos, incluyendo tanto las propias redes sociales que se crean, como las normas de reciprocidad y confianza que surgen de tales redes (Putnam, 2000). Dicho capital social tendría un impacto positivo en el funcionamiento de la comunidad y, por ende, afectaría positivamente al funcionamiento de la democracia.

La literatura académica señala que el compromiso cívico depende de factores individuales y sistémicos. En el nivel individual, el compromiso viene condicionado por factores tales como las influencias familiares, las amistades, el estatus socioeconómico y el nivel educativo, así como factores demográficos, como el género y la edad. En el nivel sistémico, las estructuras sociales (familia, escuela, comunidad, etc.) parecen influir en la predisposición de la ciudadanía a involucrarse en actividades cívicas, dándose en mayor medida en los sistemas sociales que sustentan valores y normas que promueven dicho compromiso.

De estas dinámicas, nace una reflexión sobre la idea de socialización política de los jóvenes y sobre el aprendizaje de valores democráticos que redundará en la intensidad y en las formas de participación política en la esfera pública que desarrollarán a lo largo de su vida adulta.

3. Jóvenes, socialización política y universidad

El concepto de socialización política hace referencia al proceso a través del cual los individuos cristalizan sus identidades, valores y comportamientos en relación con la política, los cuales permanecerán relativamente estables a lo largo de sus vidas (Neundorf and Smets, 2017). Los resultados de las principales investigaciones sobre la materia, aunque han variado con el tiempo, parecen coincidir en una serie de cuestiones (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2021). En primer lugar, en que la socialización política es un proceso que se da a lo largo de toda la vida del sujeto, si bien existe un periodo clave para la conformación de las actitudes, comportamientos e identidades: la adolescencia y la juventud. Se trata de una etapa clave tanto para el desarrollo del interés por la política (Prior, 2010; Shani, 2009; Koskimaa and Rapeli, 2015), como para la emergencia y consolidación de los diferentes puntos de vista hacia la misma (Eckstein, Nack & Guieworz, 2012). Después de ese periodo, algunos de los aspectos de esas identidades se mantienen en gran medida estables.

En segundo lugar, existe consenso en la literatura en que los niños, adolescentes y jóvenes aprenden sobre cuestiones políticas y construyen sus identidades políticas gracias a los procesos de transmisión y de influencia social desarrollados por los denominados agentes de socialización (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2021). Entre los agentes socializadores más significativos a la hora de inculcar orientaciones, valores y conocimientos políticos se encuentran la familia, los medios de comunicación, el grupo de pares

y la escuela (Dostie-Goulet, 2009; Koskimaa and Rapeli, 2015; Shani, 2009). Los estudios sobre socialización política han destacado, especialmente, el papel de la familia como agente de mayor peso. Pero también son muchos los trabajos y enfoques teóricos que han abordado y enfatizado el papel socializador de la escuela en cuestiones de esta índole. De hecho, la escuela es considerada un agente fundamental a la hora de generar interés político y, consecuentemente, actitudes participativas entre los jóvenes, especialmente, cuando estos no han adquirido tal interés por la política en el seno de sus respectivas familias (García-Albacete, 2013:93; Jennings et al., 2009; Neundorf et al., 2013).

Hablar de socialización política en la escuela es hablar de educación cívica, pues es fundamentalmente a través de ella como las instituciones escolares socializan políticamente. La educación cívica puede definirse como el conjunto de prácticas educativas que conducen al aprendizaje del ejercicio de la ciudadanía en un sistema social y político determinado (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2021). La educación cívica en la escuela tiene como objetivo dotar a los estudiantes con el conocimiento, las competencias y las habilidades necesarias para participar efectivamente en la vida política y cívica (Alscher et al., 2022). Incrementar el conocimiento político y estimular el interés de los estudiantes son objetivos esenciales inmediatos de la educación cívica y ambos son cruciales a la hora de determinar la participación a través del voto (Gil de Zúñiga y Diehl, 2019).

La educación cívica según determinados autores se desarrolla a través de tres componentes principales (Stimmann, 1998; en Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousi-

nou, 2021). En primer lugar, a través de lo que se denomina el *conocimiento cívico* (y político), es decir, el conocimiento sobre cuestiones de la sociedad civil y política, como serían los derechos y deberes de los ciudadanos o el funcionamiento de las principales instituciones políticas. En segundo lugar, la educación cívica se plasma a través del desarrollo de *habilidades cívicas*, como serían las habilidades vinculadas al pensamiento crítico (identificar, explicar, analizar, evaluar y defender posiciones respecto a cuestiones de debate público) y a la participación (interacción, seguimiento de los asuntos públicos, etc.). En tercer lugar, otro de los componentes es el relativo a las *disposiciones cívicas*, es decir, los valores democráticos que, al ser interiorizados por los individuos, guían sus acciones y comportamientos.

Son varias las formas o prácticas concretas de educación cívica —y, con ello, de socialización política— dentro de la escuela (Geboers et al. 2012; en Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2021). Una primera forma sería cuando la enseñanza de la educación cívica está integrada curricularmente dentro de asignaturas, bien de forma específica (como sería el caso de educación para la ciudadanía), bien como materia transversal incluida en otras asignaturas (historia, filosofía, ciencias sociales...). Una segunda forma sería cuando la enseñanza de educación cívica se desarrolla integrada dentro del currículo formal, pero a través de actividades obligatorias que bien tienen lugar fuera del centro de enseñanza (por ejemplo, excursiones o la metodología aprendizaje-servicio -ApS-, actualmente en auge) o bien dentro del mismo, con actividades de aprendizaje activo dentro del aula. Una tercera forma sería la creación de un clima abierto en el aula (*open*

classroom climate), entendiéndolo por éste un entorno en clase en el que los estudiantes puedan expresar libremente sus opiniones y discutir las desde el respeto. Por último, una cuarta forma de educación cívica serían las actividades extracurriculares supervisadas por el centro que, de algún modo, busquen fomentar este tipo de educación, como, por ejemplo, un club de debate.

De todas ellas, la mayoría de las investigaciones en el ámbito de la escuela se han centrado en analizar el impacto de la primera y la tercera de las prácticas. En este sentido, son distintos los estudios que encuentran una relación positiva entre cursar asignaturas de educación cívica y el desarrollo de diversas competencias vinculadas al nivel de conocimiento político, a la adquisición de actitudes democráticas y a la adopción de una perspectiva crítica respecto a los medios de comunicación (García-Albacete, 2013). Asimismo, existe evidencia empírica que concluye que el desarrollo de un clima abierto en el aula afecta positivamente a dimensiones tan diversas como la confianza política, el compromiso político e incluso al nivel de conocimientos sobre política (Neundorf y Smets, 2017). Un reciente estudio sugiere que el conocimiento político y el interés de los jóvenes actúan de elementos mediadores en la relación entre la educación cívica de calidad y la predisposición de estos a participar en política (Alscher et al., 2022).

Ahora bien, ¿qué ocurre en el ámbito universitario? ¿Las prácticas de educación cívica en el aula seguirían teniendo un impacto en términos de socialización política de los jóvenes? Aunque son comparativamente pocos los estudios centrados en la educación universitaria, existe evidencia para afirmar que esta desem-

peña un papel crucial a la hora de promover y reforzar la participación política de los jóvenes a lo largo del tiempo, especialmente cuando están expuestos a discusiones políticas informales en clase (Klofstad, 2015). De hecho, se sabe que un clima de apertura en las aulas (*open classroom climate*) afecta positivamente al interés por la política en los estudiantes universitarios, incluso de forma más clara que la educación formal (Shala y Grajevci, 2018). La educación cívica formal y la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje activo también son efectivas para el desarrollo de actitudes y comportamientos políticos participativos (Dassonneville et al., 2012; Martínez-Cousinou et al., 2021). Por otro lado, se ha analizado también, en el nivel universitario, que los padres y profesores, como modelos, influyen de forma significativa en el interés que reportan los estudiantes hacia la política, de manera que el aprendizaje informal resultaría clave también en esta etapa vital (Shala y Grajevci, 2018).

No obstante, existe una importante laguna empírica en relación con cuál es el impacto de las actividades específicas que se desarrollan dentro del aula y que están encaminadas a crear espacios de socialización política, especialmente en la etapa universitaria. En el siguiente apartado, se reflexiona sobre la relación entre interés y conocimiento sobre política en los jóvenes universitarios, a partir de los resultados de un estudio piloto sobre innovación docente en el aula. Con ello se pretende contribuir al debate sobre qué sucede en la Universidad sobre *locus* de socialización y aprendizaje sobre política de muchos jóvenes y sobre hasta qué punto ha quedado obsoleta la definición académica estándar de participación política cuando se dirige la mirada a los jóvenes de hoy, adultos del futuro.

4. Análisis: un estudio piloto de la relación entre el conocimiento y el interés por la política en los jóvenes universitarios²

Es fácil presuponer que los jóvenes alumnos de disciplinas cercanas a la Ciencia Política, como serían la Sociología, las Relaciones Internacionales o la Antropología, muestran una tendencia positiva -e incluso creciente en los vibrantes años de universidad- a estar más interesados o contar con una mejor predisposición hacia el aprendizaje y conocimiento en torno al mundo de lo político. Pero, ¿qué sucede con los jóvenes universitarios que optan por formarse en otras disciplinas más ajenas a la Ciencia Política? Y más aún, ¿qué cosmovisiones políticas pueden desarrollar los jóvenes universitarios procedentes de contextos de baja socialización política durante su etapa de educación secundaria? Para estos jóvenes, cursar una asignatura específica de Ciencia Política significaría formarse una idea sobre cómo las teorías políticas han marcado la historia de nuestros Estados-nación, entender cómo los sistemas de gobierno facilitan o limitan las formas de participar en política, profundizar en acciones colectivas, asociacionismo, conceptos de ciudadanía activa, así como bucear en el complejo di-

2. Este capítulo presenta un análisis global de los resultados del proyecto de innovación docente “Acercando la política a las aulas” en su edición II, financiada por la Unidad de Formación e Innovación de la Universidad Loyola durante el curso 2019-20. Los resultados de su primera edición fueron publicados en Martínez-Cousinou et al. (2020). Para más información sobre el proyecto y el análisis específico de los resultados ver Martínez-Cousinou et al. (2021).

seño de una política pública, entre otros aprendizajes.

Estas cuestiones nos llevaron a preguntarnos qué impacto podría tener cursar la materia de Ciencia Política desde entornos no especialmente propicios para la participación de los más jóvenes, ni teniendo como protagonistas a devotos apasionados de la política. Para reflexionar sobre estas cuestiones, los autores de este texto tomamos como referencia a estudiantes del grado de Comunicación de la Universidad Loyola, a los que se les aplicó el proyecto de innovación docente “Acercando la política a las aulas (II edición)” en el curso académico 2018-2019. El objetivo que se perseguía con él era incrementar el conocimiento y el interés por la política entre los jóvenes estudiantes de dicho grado. En concreto, la experiencia tuvo lugar en las clases de dos asignaturas obligatorias diferentes, ambas de 6 créditos ECTS. Por un lado, Ciencia Política, de primer curso con jóvenes de entre 18 y 20 años; y, por otro lado, se contó con jóvenes adultos de hasta 21 años de la asignatura Géneros Periodísticos, correspondiente al segundo curso de dicho grado. No obstante, su impacto en términos de conocimiento e interés se analizó exclusivamente en los más jóvenes, es decir, en los estudiantes de la asignatura de primer curso (Ciencia Política) para asegurar que los jóvenes se expusieron a los tres tipos de estrategias señaladas en la literatura por Ellen Quintelier (2013) y que se incluían en el proyecto: a) la educación formal en política, que serían las clases magistrales y el estudio autónomo de la materia; b) el denominado “*open-classroom climate*”, que, como se explicó en el anterior apartado, implica promover un ambiente distendido y de discusión política en el aula; y c) estrategias de

aprendizaje activo, en concreto, actividades de aprendizaje colaborativo.

En todo momento, el objetivo era analizar si, una vez implementado el proyecto, se percibían diferencias en el alumnado en cuanto al nivel de conocimiento alcanzado y al grado de interés por la política expuesto a final de curso, en función del interés previo expresado por la asignatura y por la propia política por parte de los estudiantes. Es decir, en el análisis se estableció la distinción, en todo momento, entre los interesados a priori y los no interesados a priori.

Para alcanzar el objetivo propuesto de evaluar el impacto diferencial de la asignatura y del proyecto en términos de conocimiento e interés se aplicó un método mixto. Por un lado, se realizó entre los jóvenes universitarios una encuesta on-line al inicio y al final del cuatrimestre en el que se impartía Ciencia Política (febrero y mayo de 2019, respectivamente). El cuestionario se basó en dos herramientas ya validadas previamente por la literatura especializada: el cuestionario del Estudio de Educación Cívica del IEA (Schulz y Sibberns, 2004)³, del que se extrajeron preguntas que fueron traducidas al español, y los barómetros del CIS 7715 (octubre de 2015) y 3156 (octubre de 2016). En la encuesta participó todo el

3. Es relevante anotar que la Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) desarrolla investigaciones en perspectiva comparada a gran escala en las que mide el rendimiento de los alumnos, centrándose en la implementación de políticas y prácticas educativas de diferentes países. Inició su labor hacia la segunda mitad del siglo XX y desde entonces facilita el conocimiento de complejos procesos educativos dentro de cada país, y de un contexto internacional más amplio. Por estas razones, sirvió de punto de partida a la encuesta empleada en el piloto.

alumnado que asistió el primer y el último día de clase, un total de 48 y 21 estudiantes, respectivamente. Por tanto, para poder comparar los resultados del pretest y del postest, la muestra final analizada fue de 21 estudiantes, es decir, el número de estudiantes que contestaron a ambos cuestionarios, lo que nos permitió analizar los cambios tras la implementación del proyecto en las dos dimensiones de socialización política tenidas en cuenta en este trabajo.

El análisis cuantitativo de los resultados en términos de conocimiento objetivo y subjetivo, por un lado, y en términos de interés del alumnado por la política, por otro, haciendo distinción entre los interesados a priori y los no interesados, se encuentra publicado en Martínez-Cousinou et al. (2021). Baste citar que el proyecto implementado en la asignatura Ciencia Política tuvo un impacto superior en los no interesados a priori que en aquellos que expresaron un interés previo por la política. Si bien, en términos globales, el proyecto (donde, como se ha dicho, se incluía, entre otras cuestiones, la educación formal en política a través de lecciones magistrales), contribuyó a incrementar el conocimiento objetivo de los estudiantes, lo hizo en mayor medida en los no interesados a priori. Igualmente se observó en el caso del conocimiento subjetivo, medido a través del grado de acuerdo con tres afirmaciones validadas por la literatura académica: “cuando se discute sobre política, siempre tengo algo que decir”, “sé más de política que la mayoría de gente de mi edad” y “soy capaz de entender con facilidad la mayoría de las cuestiones sobre política”. Por último, también se observaron diferencias en cuanto al interés adquirido por el alumnado en función del interés previo de estos por la política. Al

finalizar el curso, el porcentaje de estudiantes interesados en política se incrementó, en términos globales, del 61,9% al 89,9%. Pero, al considerar la distinción entre alumnado interesado a priori y alumnado no interesado a priori, los resultados arrojaron una conclusión importante: mientras que en el primer grupo los estudiantes mantuvieron el mismo nivel de interés una vez concluido el curso (e incluso mostraron una pequeña caída en el mismo), los no interesados a priori por la política y por la asignatura son los que experimentaron un mayor incremento en su nivel de interés por la política. Es decir, en ellos el impacto del proyecto y de la asignatura fue mayor.

Pero más allá de estos datos, a los fines de este trabajo conviene profundizar en el análisis cualitativo que se realizó al finalizar este proyecto en el grado de Comunicación, pues ello nos permitirá ahondar en la relación entre conocimiento e interés por la política y en cómo ambos conceptos se articulan en torno a la participación política de los jóvenes universitarios analizados.

La parte cualitativa del estudio se fundamenta en la información obtenida por medio de la realización de cuatro grupos focales con el alumnado, una vez finalizado el curso. Para conseguir la homogeneidad interna de los grupos, se aplicó como criterio de selección el interés previo de los estudiantes hacia la política, en línea con el análisis cuantitativo antes comentado. Así, de los cuatro grupos focales realizados, dos se compusieron de estudiantes que declaraban estar interesados por la política antes del comienzo de la asignatura (FG_3 y FG_4) y otros dos de estudiantes que se mostraron inicialmente desafectos (FG_1 y FG_2). Estuvieron compuestos por entre cinco y nueve es-

tudiantes de ambos géneros (en una proporción similar a la muestra de la encuesta) que decidieron libremente participar en los mismos.

En consonancia con los objetivos, los investigadores que condujeron los grupos focales plantearon cuestiones sobre el conocimiento e interés por la política de los participantes, su compromiso político y su interacción con agentes de socialización política. Se les pidió que reflexionaran acerca de si habían experimentado cambios en estas cuestiones y, en caso de que así fuera, de cómo los contenidos y dinámicas de clase podían haber contribuido a ello.

Adelantamos que los resultados de esta experiencia, a partir del espacio que provee la asignatura Ciencia Política, vienen mostrando qué conceptos de participar, vivir y experimentar la política tienen los jóvenes universitarios que se acercan al conocimiento formal y reglado sobre política. Tales observaciones se dividen nuevamente en dos espacios: uno relativo al conocimiento sobre política y un segundo que se corresponde con el interés manifestado hacia la política.

4.1 Percepciones de los universitarios sobre su conocimiento sobre política

Como cabría esperar, la educación formal en el marco de la asignatura Ciencia Política tuvo un impacto en la percepción de los estudiantes sobre su conocimiento sobre política. No obstante, como era de esperar también a la luz de los resultados del análisis cuantitativo, tal impacto incorporaba matices distintos según el grado de interés previo por la política reportado por los estudiantes.

En el caso de los interesados a priori, la aproximación a la política a través de las clases generó en ellos una mayor predisposición a profundizar más en el tema por su cuenta y también una mayor toma de conciencia sobre su complejidad. Como destacaba una alumna:

A mí el saber más me invita a conocer más, lo típico que cuanto más sabes te das cuenta de que apenas sabes nada; como que antes hablaba con mis amigas más a la ligera, creyéndonos que sabíamos y ahora es como que nos lo tomamos con mucho más respeto y entendiendo que el tema es mucho más profundo de lo que nosotros podemos llegar a conocer (alumna, 18 años, FG_3).

También cabe destacar que, para los estudiantes interesados a priori -y a diferencia del grupo de los desafectos a priori-, el conocimiento sobre política adquirido en las clases les supuso una mayor capacidad crítica y una mayor tolerancia hacia otros posicionamientos ideológicos.

Sí es verdad que yo antes estaba muy cerrada a lo que yo pensaba; también es verdad que no conocía... Conocía a mi alrededor [...]; al fin y al cabo, es lo que te enseñan desde pequeña y es verdad que me he abierto a opiniones que a lo mejor ni me las planteaba antes (alumna, 19 años, FG_4).

Ahora soy más tolerante con otras posiciones ideológicas (alumna, 19 años, FG_3).

Yo siempre he sido de centro, pero es cierto que ahora que sé más de política me resulta menos complicado entender otros posicionamientos y también, por ejemplo, comprender por qué hay gente que apoya a un partido de extrema derecha o de extrema izquierda en un país (alumno, 18 años, FG_3).

Ahora bien, ¿cómo afectó el aprendizaje formal de la política en el conocimiento de los estudiantes no interesados a priori? En este caso, cabe destacar una toma de

conciencia sobre su falta de conocimiento previo y sobre la importancia de la política en sus vidas, lo que los lleva a tomar una actitud proactiva y analítica, especialmente en lo relativo al voto. Es decir, este grupo de estudiantes, conscientes de su ignorancia previa sobre política, parecen tener una actitud más responsable y medida que antes a la hora de posicionarse políticamente, expresando incluso su desacuerdo en términos ideológicos y partidistas con sus familiares; algo impensable antes de sentirse con los conocimientos suficientes para hacerlo (“Yo tenía un voto claro, que es lo que vota mi familia y, a raíz de la asignatura, lo he cambiado por mi cuenta. Yo no tenía ni idea y ahora sí”. Alumno, 19 años, FG_1). Como los propios estudiantes no interesados a priori reconocían, la aproximación al conocimiento sobre política a través de la asignatura les permitió configurar sus propias identidades, especialmente en términos de qué opción política votar.

Si no hubiera tenido esta asignatura de Ciencia Política, mi voto en las elecciones de este año [elecciones generales de abril de 2019] hubiese sido diferente seguro, porque mis padres me hubieran influido más, u otras personas... Mi voto hubiese sido claramente distinto a como lo fue (alumno, 18 años, FG_1).

Por tanto, a la luz de la información reportada por los estudiantes, parece claro que el conocimiento adquirido en el marco de la asignatura tuvo un impacto positivo en ellos en términos de toma de conciencia sobre su complejidad e importancia y en términos de mayor capacidad para cristalizar sus propias identidades (especialmente en los no interesados a priori) y para ser más tolerantes con otros posicionamientos ideológicos (en el caso de los interesados). Cabe resaltar que en ambos grupos se hace patente una clara predis-

posición de los estudiantes a la participación a través del voto fundamentalmente, pero también a posicionarse políticamente a través de las discusiones con familiares y amigos. Sobre esta cuestión se arrojará más luz en el siguiente apartado.

4.2 Percepciones de los universitarios sobre su grado de interés por la política

El conocimiento formal sobre política en el marco de la asignatura claramente tuvo un impacto en el nivel de interés reportado por los estudiantes. Mientras que muchos de los no interesados a priori expresaron que habían incrementado su grado de interés, en el caso de los interesados a priori, esta opinión fue unánime. Nuevamente, se observan matices diferentes en ambos grupos a la hora de expresar tal incremento del interés.

En el caso de los estudiantes interesados a priori en política, estos vinculan el mayor interés que experimentaron una vez finalizado el curso a la autopercepción de mayor conocimiento sobre política, que les permitía elaborar argumentos fundamentados y ser más críticos a la hora de optar por una fuente de información política u otra. Como expresaban dos alumnas:

Ahora tengo más interés que antes porque ahora siento que puedo fácilmente rebatir argumentos. Al menos ahora sé de lo que estoy hablando. Antes estaba interesada en política, pero no era capaz de dar un argumento informado (alumna, 18 años, FG_3).

Ahora tengo interés en buscar diferentes fuentes, ya no me fío de ponerme un determinado canal de televisión, sino que busco. Cuanto más sé menos me fío de obtener información de una sola fuente (alumna, 19 años, FG_3).

En el caso de los estudiantes no interesados a priori, los cambios en su nivel de interés parecen proceder también de un mayor conocimiento sobre política, pero, a diferencia del anterior grupo, en este caso se debe también a la toma de conciencia de la importancia que la política tiene en sus vidas, algo que ya tenían asumido de antemano el grupo de los interesados.

[El mayor interés] es porque ahora sabemos más de política que antes y también que [...] sido un año en el que han pasado muchas cosas a nivel político; también es la primera vez que hemos participado en unas elecciones generales (alumno, 18 años, FG_1).

Yo antes, cuando había un cambio de gobierno, no veía que afectara a mi vida [...]; por eso no estaba muy interesada. Ahora mucho más (alumna, 19 años, FG_2).

En algún caso, el mayor interés por la política desarrollado tras cursar la asignatura llevó incluso a reportar un incremento de la predisposición a participar e involucrarse en política, más allá del voto. Como comentaba esta alumna: [Tengo] mucho más interés por la política porque he visto... que me tengo que involucrar, que no puedo simplemente votar y no saber solo qué estoy votando o por qué (alumna, 19 años, FG_2).

Incluso en aquellos casos en los que los estudiantes no expresaron un incremento en su nivel de interés por la política después de haber cursado la asignatura, en sus discursos reconocen que la asignatura les ayudó a entender más y a estar más predisuestos a expresar sus propias opiniones.

Tengo el mismo interés que antes, pero ahora sé más [de política]; y ahora, cuando mis amigos hablan sobre política, normalmente hablo yo; pero no es que esté muy interesada. Puedo hablar de ese tema o de cualquier otro (alumna, 19 años. FG_1).

No es que mi interés haya subido [...], es que antes, cuando hablaba con mis amigas de política, las dos o tres que hablaban de política, los comentarios que yo hacía eran de lo que yo escuchaba de mis padres, porque tampoco tenía mucha idea. Y ahora puedo sacar mis propias conclusiones (chica, 19 años, FG_1).

4.3 Percepciones de los universitarios sobre su interacción con los agentes de socialización

Como se expuso en el anterior apartado, entre los agentes socializadores más significativos a la hora de inculcar orientaciones, valores y conocimientos políticos se encuentran la familia, el grupo de pares y la escuela. Seguidamente se profundiza en el papel de estos tres agentes en la socialización de los estudiantes analizados, a través del nivel de interacción que reportan tener con ellos (en el caso de los dos primeros) y a través del peso que le conceden en su formación sobre política (en el caso de la educación a nivel de escuela y educación secundaria).

En relación con la familia, cabe señalar que los estudiantes interesados a priori expresan casi unánimemente que siempre se ha hablado de política en sus casas (“se habla de política desde que era niño”). Pero, quizás lo más relevante, es que todos reportan una mayor predisposición a intervenir y expresar sus opiniones en familia tras cursar la asignatura y, sobre todo, a reconocer y corregir los errores conceptuales cometidos por sus familiares cuando hablan de política. Como expresaban dos alumnas:

Como no hemos tenido una buena base en política [a nivel educativo], ahora que es-

tamos aprendiendo una nota que en casa hablan sin tener un conocimiento real, que sí deberían tener (alumna, 20 años, FG_3).

Ahora noto que muchas veces [mi familia] habla sin tener idea de política [...]; realmente no saben (alumna, 19 años, FG_3).

A diferencia del anterior grupo, los estudiantes no interesados a priori expresan divergencias en cuanto a su nivel de socialización política en casa. Mientras que algunos reportaban que, en sus familias, no se hablaba de política excepto cuando ocurría algún evento político importante, otros estudiantes afirmaban que la política es un tema recurrente en sus hogares. Por ello, no se puede deducir la existencia de relación entre la falta de socialización política en casa y el hecho de que los estudiantes expresaran desafección o falta de interés por la política antes de comenzar el curso. No obstante, parece que sí es posible afirmar que todos los estudiantes, incluidos los no interesados a priori, tras cursar la asignatura, están más dispuestos que antes a expresar su opinión política en casa. Como expresaban dos alumnas de este grupo:

En mi casa no se habla mucho de política; sí que se comentaba alguna noticia que aparecía [...]; antes, cuando hablaban, yo me quedaba callado, y ahora suelo participar en los debates que surgen” (alumno, 19 años, FG_1).

En mi casa no se habla de otra cosa que no sea la política [...]. Y yo no tenía mucha idea y ahora, a raíz de la asignatura, pues me he puesto a hablar con ellos, o he visto más las noticias. [...] Antes me quedaba callada y ahora comento (alumna, 18 años, FG_1).

Por otro lado, en relación con el grupo de pares, todos los participantes (tanto interesados a priori como no) expresaron una mayor predisposición que antes a discu-

tir sobre política con sus amigos, una vez cursada la asignatura. En el primer grupo (el de los interesados a priori), si bien tales discusiones en muchos casos eran habituales con anterioridad, ahora reportaban sentirse más preparados para aportar argumentos fundamentados e incluso para corregir a algún colega, llegado el caso.

Con un grupo de amigos muy íntimos, siempre hablamos de política e intentamos estar muy enterados. Hay cosas que sí hemos dado en clase que sí las he llevado [al grupo de pares] ... ‘¡Oye que he dado esto en clase de política! [...] Vamos a hablar de esto’. Y también me ha servido, además, de tema de discusión, de tener una base teórica y poder decir el nombre concreto y no generalizarlo (alumno, 19, FG_4).

Por su parte, los no interesados a priori también expresan una mayor predisposición a hablar sobre política con sus amigos. Incluso en los casos en los que tal interés no se incrementó tras el curso, los estudiantes sí que reportan hablar más sobre política que antes dado el mayor conocimiento del que disponen para hacerlo. Esto les lleva a sentirse más confiados a la hora de expresar sus opiniones y argumentarlas.

Antes con mis amigos no hablaba de política, simplemente me limitaba a escuchar [...], tampoco tenía una base. [...] Ahora, que vas ampliando tus conocimientos de política, pues ya no solo te interesa, sino que también tienes la forma de defenderte cuando se habla del tema (alumno, 19 años, FG_2).

Ahora me meto más en esos asuntos que antes, porque antes no tenía ni idea, y para decir tonterías, no voy a hablar” (alumno, 18 años, FG_1).

En mi caso, no es que mi interés por la política sea mayor, pero ahora puedo sacar

mis propias conclusiones cuando hablo de política con mis amigos (alumna, 18 años, FG_1).

Comencé a estar más interesado en política este año. Nunca había hablado de política antes; cuando mi familia hablaba de política, yo me quedaba callado. Y lo mismo con mis amigos [...]. Pero a raíz de esta asignatura, que ha coincidido con el hecho de que ha habido elecciones generales y que es la primera vez que votaba, participo más y debato más sobre política que antes (alumno, 19 años, FG_1).

En el caso de la escuela (incluyendo la educación secundaria), todos los estudiantes involucrados en el estudio reportaron el nulo papel de esta como agente de socialización. En la mayoría de los casos, los jóvenes manifestaron no haber tenido contacto previo con materias y asignaturas directamente relacionadas con política. Sí que manifestaban, en algunos casos, haber tenido un contacto indirecto con ella en otras asignaturas:

Bueno, sí... Lo máximo que he tocado yo fue Ética, que sí dábamos un poco de qué es la política, indirectamente dábamos política, igual que en Filosofía, que indirectamente dábamos política (Alumno, 19 años, FG_2).

Algunos afirmaban haber estudiado algo de Ética y ciudadanía, o Historia: “temas relacionados como por ejemplo la separación de poderes”, “la política desde un punto de vista histórico... Un poco de culturilla general... [Sobre] qué ha pasado en el último siglo... Pero lo que es la motivación a que te guste la política... Todo lo que está en la política, no [no lo hemos estudiado]” (Alumno, 19 años, FG_2). Por tanto, la consideración generalizada era que, a la hora de iniciarse en la asignatura Ciencia Política, el alumnado no contaba con experiencia formal suficiente

ni conocimientos reglados previos sobre política.

En base a esto, se puede concluir que, mientras que la escuela no ha actuado como un agente de socialización política relevante para estos estudiantes, la universidad, en su caso, sí que lo ha sido. Como se ha visto, la educación formal a través de la asignatura Ciencia Política, impartida a alumnado del grado de Comunicación, ha contribuido a incrementar el conocimiento de los estudiantes y, con ello, en una mayoría de casos, a incrementar su interés por la política y su predisposición a participar no solo a través del voto, que también, sino en discusiones y debates políticos con familiares y amigos.

5. Conclusiones

Dados los beneficios que el compromiso cívico genera para la democracia, el reto de las sociedades democráticas se sitúa en promover una ciudadanía comprometida y participativa. En la promoción de la participación política juvenil contribuye, como se ha visto, la familia, el grupo de pares y la escuela, pero la educación que reciben los jóvenes en las aulas universitarias resulta esencial pues su trayectoria es paralela a la entrada oficial en el sistema democrático. El compromiso político puede demostrarse a partir de diversas acciones, pero es relevante recordar que, en la mayoría de las democracias europeas, el ejercicio del voto se suele iniciar a los 18 años, momento iniciático para los jóvenes que entran en la universidad. En esta, los jóvenes que cursan asignaturas vinculadas a la política participan y protagonizan discusiones, lo que, según la literatura, conllevaría incrementar su in-

terés sobre el papel de la ciudadanía en la esfera pública y el rol que juega la participación política en la vida de nuestros sistemas políticos (Stadelmann-Steffen y Sulzer 2018; Levy *et al.* 2016).

Con objeto de contribuir al debate sobre qué sucede en la universidad como *locus* de socialización política de muchos jóvenes, en este trabajo se han analizado los resultados cualitativos del proyecto “Acercando la política a las aulas” (II edición), implementado en el grado de Comunicación de la Universidad Loyola. Se trata de un proyecto que combina educación formal en Ciencia Política, el denominado “*open classroom climate*” y estrategias de aprendizaje colaborativo. El impacto del proyecto se ha medido a través de una metodología mixta. No obstante, en este trabajo se incide sobre los resultados cualitativos del mismo, distinguiendo, en todo momento, entre dos grupos: aquellos jóvenes que mostraron interés por la política y por la asignatura de Ciencia Política al inicio del curso, y aquellos otros jóvenes universitarios que reportaban no estarlo.

El objetivo ha sido conocer, a partir de los discursos extraídos de los grupos focales, la relación entre conocimiento e interés por la política, por un lado, y la relevancia de los distintos agentes de socialización en el interés y conocimiento de los estudiantes. Y todo ello analizado en función del nivel de interés expresado a priori por unos estudiantes que, cabe recordar, cursaban un grado ajeno, en principio, a la política (el grado de Comunicación).

El análisis de los grupos focales muestra un incremento de la autopercepción de conocimiento político en todos los jóvenes una vez cursada la asignatura. Esta confianza es percibida como un elemento clave en el creciente interés por la política

experimentado durante el curso. Por tanto, a mayor comprensión de la política se observa un mayor interés por la misma. Es más, los jóvenes previamente interesados reportaban que la autopercepción de mayor conocimiento ha tenido un impacto positivo en términos de tolerancia ideológica. En el caso de los no interesados a priori, el mayor conocimiento los ha llevado a ser más conscientes de la importancia de la política en sus vidas. Además, en todos los grupos, se ha observado un incremento de la confianza y de la seguridad a la hora de hablar sobre política y de posicionarse políticamente de cara al ejercicio del voto. Salvo alguna excepción, no se ha apreciado en sus discursos una predisposición a participar en formas más allá de las institucionalizadas, si bien mayoritariamente, el mayor conocimiento sobre política que han reportado los estudiantes a raíz del proyecto ha contribuido a cristalizar sus identidades políticas, haciéndoles reflexionar sobre su propio posicionamiento político frente al de sus familias.

En relación con los agentes de socialización, si bien la interacción con las familias y el grupo de pares ha tenido una presencia sustantiva en los discursos de los jóvenes analizados, parece no existir una conexión clara entre el hecho de hablarse en casa de política con asiduidad y el interés que expresaron los estudiantes por este tema antes de iniciar el curso. Es decir, no es posible establecer un vínculo entre una pobre socialización política en casa y la desafección política de los jóvenes. Mientras que los jóvenes previamente interesados reportaron casi unánimemente que siempre han estado expuestos a discusiones políticas en el hogar, los jóvenes no interesados expresaron distintos niveles de exposición en casa. Por

tanto, podría afirmarse que la desafección no siempre va unida a un contexto de baja socialización política en el hogar, si bien parece cierto que lo contrario sí ocurriría. Es decir, parece observarse una relación entre el interés y una mayor exposición al debate político en el contexto familiar. Algo que también se daría en el grupo de pares.

Finalmente, dos apreciaciones resultan fundamentales: la primera, respecto al perfil de estudio piloto; y la segunda sobre un último resultado que tiene que ver con la escuela y los institutos de secundaria, agentes de socialización política por excelencia. El perfil del estudio piloto presenta limitaciones en cuanto a la extrapolabilidad a otras universidades, a diferentes países y a períodos distintos. Es decir, aunque los resultados optimistas del estudio puedan leerse como indicios de una potencial replicabilidad a otros casos, tanto la reducida muestra de jóvenes participantes, como la ausencia de un estudio longitudinal que acumula-se cursos académicos, sugeriría prudencia y advertiría de posibles limitaciones. En segundo lugar, conviene destacar un resultado que tiene que ver con el que debería ser uno de los agentes de socialización política por excelencia: la escuela e institutos de secundaria. De los discursos de los jóvenes analizados se desprende un nulo impacto de estos en términos de socialización política, de manera que, en general, los estudiantes reportaron un elevado desconocimiento de la terminología, los procesos y las acciones que se desarrollan en el entorno político institucionalizado. Frente a esto, el aprendizaje formal a través de la asignatura Ciencia Política en el nivel universitario ha suplido, en estos estudiantes, tales carencias, lo que contribuye a demostrar que, en contextos de baja socialización política en

la escuela y en la educación secundaria, la universidad puede contribuir a generar interés por la política en nuestros jóvenes. De ahí la importancia de tomar medidas que informen políticas encaminadas a la enseñanza de la educación cívico-política de nuestra juventud en todos los niveles educativos, incluida la universidad.

Bibliografía

- Adler, R. P. y Goggin, J. (2005). "What do we mean by 'civic engagement'?", *Journal of Transformative Education*, vol. 3(3), 236-253.
- Alford, J. R., Funk, C. L., and Hibbing, J. R. (2005). Are political orientations genetically transmitted? *Am. Politic. Sci. Rev.* 99, 153-167. doi: 10.1017/S000305405051579
- Alscher, P., Ludewig, U. y McElvany, N. (2022). "Civic Education, Teaching Quality and Students' Willingness to Participate in Political and Civic Life: Political Interest and Knowledge as Mediators". *J Youth Adolescence*, vol. 51, 1886-1900.
- Álvarez-Sotomayor, A. y Martínez-Cousinou, G. (2021). "La socialización política como reto para el sistema educativo", en A. Trinidad, F. Fernández, J.F. Bejarano y M.J. Santiago (coords.). *La educación desde la sociología. Comunidad, familia y escuela*. Madrid: Tecnos, 447-562.
- Arnett, J. J. (2014). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*. New York, NY: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199929382.001.0001 / <https://academic.oup.com/book/26128>
- Arvanitidis, P. (2017). "The concept and determinants of civic engagement", *Human Affairs*, vol. 27, 252-272.

- Banks, M. H., and Roker, D. (1994). The political socialization of youth: exploring the influence of school experience. *J. Adolescence*, 17, 3–15. <https://doi.org/10.1006/jado.1994.1002>
- Bárta, O. Boldt, G. y Lavizzari, A. (2021). *Meaningful youth political participation in Europe: concepts, patterns and policy implications*. Research study. Council of Europe - European Commission.
- Benedicto J. y Ramos, M. (2018). “Young People’s Critical Politicization in Spain in the Great Recession: A Generational Re-configuration?”, *Societies*, vol. 8(3).
- Benjamin, D. J., Cesarini, D., van der Loos, M. J. H. M., Dawes, C. T., Koellinger, P. D., Magnusson, P. K. E., et al. (2012). *The genetic architecture of economic and political preferences*. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 109, 8026–8031. <https://doi.org/10.1073/pnas.1120666109>
- Bynner, J., and Ashford, S. (1994). “Politics and participation: some antecedents of young people’s attitudes to the political system and political activity”. *Eur. J. Soc. Psychol.* 24, 223–236. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420240202>
- Cammaerts, B., Bruter, M., Banaji, S., Harrison, S., and Anstead, N. (2014). “The myth of youth apathy young europeans’ critical attitudes toward democratic life”. *Am. Behav. Sci.* 58, 645–664. <https://doi.org/10.1177/0002764213515992>
- Dahl, R. A. (1973). *Polyarchy: Participation and Opposition*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dahl, V., Amnå, E., Banaji, B., Landberg, M., Šerek, J., Ribeiro, N., Beilmann, M., Pavlopoulos, V. y Zani, B. (2018). “Apathy or alienation? Political passivity among youths across eight European Union countries”, *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 15(3), 284-301.
- Dayican, B. (2014). “Online political activities as emerging forms of political participation: how do they fit in the conceptual map?” *Acta Politica* 49, 342–346. [10.1057/ap.2014.7](https://doi.org/10.1057/ap.2014.7)
<https://research.utwente.nl/en/publications/online-political-activities-as-emerging-forms-of-political-partic>
- Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M. y Claes, E. (2012). “The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents”, *Applied Developmental Science*, vol. 16(3), 140-150.
- Della Porta, D., Fernández, J., Konki, H. y Mosca, L. (2017). *Movement Parties against Austerity*. Cambridge: Polity Press.
- Denny, E. (2022). “Crisis, Resilience, and Civic Engagement: Pandemic-Era Census Completion”. *Perspectives on Politics*, vol. 20(2), 577-594.
- Dostie-Goulet, E. (2009). “Social Networks and Development of Political Interest.” *Journal of Youth Studies*, vol. 12(4), 405–421.
- Eckstein, K., Noack, P., y Gniewosz, B. (2012). “Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics: Trajectories throughout adolescence”, *Journal of Adolescence*, 35, 485–495
- Ekström, M., and Shehata, A. (2018). “Social media, porous boundaries, and the development of online political engagement among young citizens”. *New Media Soc.* 20, 740–759. <https://doi.org/10.1177/1461444816670325>
- Finifter, A. W. (1970). “Dimensions of political alienation”, *The American Political Science Review*, vol. 64(2), 389–410.
- Galais, C. (2012). “¿Cada Vez más apáticos? El desinterés político Juvenil En España En Perspectiva Comparada”, *Revista Internacional De Sociología*, vol. 70(1), 107-2.

- García-Albacete, G. M. (2013). "Promoting political interest in School: The Role of Civic Education", en S. Abendschön (Ed.), *Growing into Politics Contexts and Timing of Political Socialisation*, Colchester, ECPR, 91-114.
- García-Albacete, G. M. (2014). *Young People's Political Participation in Western Europe: Continuity or Generational Change?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García-Albacete, G.M. (2020). "Jóvenes y política: actitudes y preferencias", en T. Pérez Díaz (Dir.). *Informe de la juventud en España 2020*. Madrid: INJUVE, 179-203.
- García-Albacete, G. y Lorente, J. (2019). "The post-austerity youth. Political attitudes and behavior", *Revista Internacional de Sociología*, vol. 77(4).
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., y Ten Dam, G. (2013). "Review of the effects of citizenship education", *Educational Research Review*, vol. 9, 158-173.
- Gil de Zúñiga, H., & Diehl, T. (2019). "News finds me perception and democracy: Effects on political knowledge, political interest, and voting". *New Media & Society*, vol. 21(6), 1253-1271.
- Henn, M., Weinstein, M. y Forrest, S. (2005). "Uninterested Youth? Young People's Attitudes towards Party Politics in Britain", *Political Studies*, vol. 53(3), 556-578.
- Hooghe, M., and Stolle, D. (2003). Age matters: life-cycle and cohort differences in the socialisation effect of voluntary participation. *Eur. Politic. Sci.* 2, 49-56. doi: 10.1057/eps.2003.19
- Hooghe, M., and Wilkenfeld, B. (2008). "The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood: a comparison of survey data on adolescents and young adults in eight countries". *J. Youth Adolesc.* 37, 155-167. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9199-x>
- Jennings, M. K., Stoker, L., y Bowers, J. (2009). "Politics across generations: Family transmission reexamined". *The Journal of Politics*, vol. 71(3), 782-799.
- Kligler-Vilenchik, N., y Literat, I. (2020). "Youth Digital Participation: Now More than Ever". *Media and Communication*, vol. 8(2), 171-174.
- Klofstad, C. A. (2015). "Exposure to Political Discussion in College is Associated with Higher Rates of Political Participation Over Time", *Political Communication*, vol. 32:2, 292-309.
- Koskimaa, V. y Rapeli, L. (2015). "Political Socialization and Political Interest: The Role of School Reassessed", *Journal of Political Science Education*, vol. 11(2), 141-156.
- Litova, M. (2022). "To the question of youth political participation during Covid-19 in Finland", *Socialni Pedagogika*, vol. 10(1), 61-64.
- Machado, S. M., Ribeiro, V., & Meneses, R. (2022). "Diz-me muito: a influência da Covid-19 e da subida do populismo de extrema-direita na participação eleitoral dos jovens". *Media & Jornalismo*, vol. 22(40), 219-238.
- Martínez-Cousinou, G., Álvarez-Sotomayor, A. y Tomé-Alonso, B. (2020). "Collaborative learning in Politics: creating spaces for political socialization in the classroom". *European Political Science*. <https://doi.org/10.1057/s41304-020-00281-y>
- Martínez-Cousinou, G., Álvarez-Sotomayor, A. y Camus, E. (2021). "Análisis del impacto diferencial de la socialización política en la universidad", en O. Buzón, C. Romero-García y A. Verdú (coord.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación*, Madrid: Dykinson.
- Neundorf, A. y Smets, K. (2017). *Political socialization and the making of citizens*. Oxford Handbooks Online.

- Neundorf, A., Smets, K. y García-Albacete, G.M. (2013). "Homemade Citizens: The Development of Political Interest During Adolescence and Young Adulthood." *Acta Politica*. vol. 48(1), 92–116.
- Norris, P. (2003, November 27–28). "Young people & political activism: From the politics of loyalties to the politics of choice?". Paper presented to the Council of Europe Symposium, Young People and Democratic Institutions: From Disillusionment to Participation, Strasbourg.
- Prior, M. (2010). "You've Either Got It or You Don't?: The Stability of Political Interest over the Life Cycle", *The Journal of Politics*, vol. 72(3), 747–766.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Quintelier, E. (2007). "Differences in political participation between young and old people", *Contemp. Politics*, vol. 13, 165–180.
- Quintelier, E. (2013). "Engaging adolescents in politics: The longitudinal effect of political socialization agents". *Youth and Society*, 47(1), 51–69.
- Sapiro, V. (1994). "Political socialization during adulthood: clarifying the political time of our lives", en M. X. Delli Carpini, L. Huddy y R. Y. Shapiro (eds.). *Micropolitics: New Directions in Political Psychology*. Greenwich, CT: JAI Press, 197-223.
- Schulz, W. and H. Sibberns (2004). *IEA Civic Education Study Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- Shala, A. y Grajevci, A. (2018). "Examining the Role of Socioeconomic Status, Formal and Informal Education on Political Interest Levels among University Students", *Politics & Policy*, vol. 0, 1–21.
- Shani, D. (2009). *On the Origins of Political Interest*. PhD Dissertation. Princeton, NJ: Princeton University.
- Stimman Branson, M. (1998). *The Role of Civic Education: An Education Policy Task Force Position Paper from the Communitarian Network*. CA: Center for Civic Education.
- Teorell, J., Torcal, M., and Montero, J. R. (2007). "Political participation: mapping the terrain", en J. van Deth, J. Ramon Montero y A. Westholm (eds.). *Citizenship and Involvement in European Democracies: A Comparative Perspective*. New York: Routledge, 334–357.
- Torcal, M. (2006). "Desafección institucional e historia democrática en las nuevas democracias", *Revista SAAP*, vol. 2(3), 591-634
- van Deth, J. W. (2001). "Studying Political Participation: Towards a Theory of Everything?". Paper presented at the Joint Sessions of Workshops of the European Consortium for Political Research. Grenoble: ECPR.
- van Deth, J. What Is Political Participation? (2022). *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. Retrieved 30 Sep. 2022, from <https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-68>.
- Verba, S., y Nie, N. H. (1972). *Participation in America. Political Democracy and Social Equality*. New York, NY: Harper and Row.
- Weiss, J. (2020). "What Is Youth Political Participation? Literature Review on Youth Political Participation and Political Attitudes". *Front. Polit. Sci.* vol. 2(1).
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M. y Silbereisen, R. (2002). "Youth civic engagement in the twenty-first Century", *Journal of Research on Adolescence*, vol. 12(1), 121-148.

