

Chapter 3 / Capítulo 3



The Surnames of Education
ISBN: 978-9915-9928-4-6
DOI: 10.62486/978-9915-9928-4-6.Ch03
Pages: 71-104

© 2026 The authors. This is an open access
book chapter distributed under the terms of
the Creative Commons Attribution (CC BY)
4.0 License.

Citizenship Education: Learning to Live Together, Disagree, Verify Information and Participate in an Interdependent World

Educación ciudadana: Aprender a convivir, disentir, verificar información y participar en un mundo interdependiente

Libardo Ramón Polanía ¹  

Nadia Viviana Parra Joven ¹  

¹ Universidad de la Amazonia. Florencia, Colombia.

ABSTRACT

Citizenship education does not begin on election day and cannot be reduced to knowledge of institutions, rules, and electoral procedures. This chapter examines citizenship as an everyday practice learned through coexistence, deliberation, disagreement, information verification, and participation in decisions that affect others. It analyzes the shift from content-centered civic education toward experiences of voice, responsibility, and agency, emphasizing that schools can function as genuine spaces for democratic learning. The chapter discusses deliberation, pluralism, rights, equality, and justice, together with the need to process conflict without turning disagreement into dehumanization. Digital citizenship occupies a central place: lateral reading, information verification, personal data, algorithms, polarization, and the responsibility involved in sharing content are addressed. Cases such as Cambridge Analytica help connect technology, power, and public participation. Institutional trust, collective action, accountability, and forms of participation beyond voting are also examined. The pedagogical proposal avoids turning citizenship into a manual of correct answers and instead promotes experiences in which students must justify positions, listen to objections, and assume consequences. Overall, the chapter argues that citizenship formation requires the capacity to understand public problems, participate with sufficient information, live with legitimate differences, and demand reasons from institutions while preserving the possibility of revising decisions when evidence or arguments change. Democratic education is therefore presented as a practice of judgment and shared responsibility rather than as the passive memorization of civic content. Citizenship is understood as a present capacity that requires real opportunities to speak, decide, cooperate, and remain accountable to others.

Keywords: citizenship education; democracy; participation; digital citizenship; pluralism

RESUMEN

La educación ciudadana no comienza el día de votar ni se limita al conocimiento de instituciones, normas y procedimientos electorales. Este capítulo examina la ciudadanía como una práctica cotidiana que se aprende al convivir, deliberar, disentir, verificar información y participar en decisiones que afectan a otras personas. Se analiza el tránsito desde una educación cívica centrada en contenidos hacia experiencias de voz, responsabilidad y agencia, destacando que la escuela puede funcionar como espacio real de aprendizaje democrático. El capítulo estudia la deliberación, el pluralismo, los derechos, la igualdad y la justicia, así como la necesidad de procesar conflictos sin convertir el desacuerdo en deshumanización. La ciudadanía digital ocupa un lugar central: se abordan la lectura lateral, la verificación de información, el uso de datos personales, los algoritmos, la polarización y la responsabilidad de compartir contenidos. Casos como Cambridge Analytica permiten relacionar tecnología, poder y participación pública. También se examinan la confianza institucional, la acción colectiva, la rendición de cuentas y las formas de participación que van más allá del voto. La propuesta pedagógica evita convertir la ciudadanía en un manual de respuestas correctas y plantea experiencias donde los estudiantes deban justificar posiciones, escuchar objeciones y asumir consecuencias. En conjunto, se sostiene que formar ciudadanía implica desarrollar capacidades para comprender problemas públicos, participar con información suficiente, convivir con diferencias legítimas y exigir razones a las instituciones, manteniendo abierta la posibilidad de revisar decisiones cuando cambian la evidencia o los argumentos. La ciudadanía se entiende, por tanto, como una capacidad presente que requiere oportunidades reales para hablar, decidir, cooperar y responder ante otros.

Palabras clave: educación ciudadana; democracia; participación; ciudadanía digital; pluralismo

INTRODUCCIÓN. LA CIUDADANÍA NO EMPIEZA EL DÍA DE VOTAR

La imagen tradicional de la educación ciudadana suele comenzar con instituciones: constitución, poderes públicos, elecciones, derechos y deberes. Ese conocimiento es necesario, pero llega tarde si la ciudadanía se entiende únicamente como relación con el Estado. Mucho antes de participar en una elección, una persona ya toma decisiones que afectan a otros, aprende a obedecer o discutir normas, observa cómo se distribuye la palabra, interpreta conflictos, juzga información y descubre si su voz tiene consecuencias. La ciudadanía se forma en esas experiencias ordinarias. La escuela, la familia, el barrio, el trabajo, las redes sociales y las plataformas digitales enseñan diariamente qué significa convivir con personas distintas, aceptar límites y reclamar reconocimiento.

Esta mirada desplaza la pregunta desde “¿qué debe saber un buen ciudadano?” hacia “¿qué capacidades necesita una persona para vivir democráticamente con otros?”. Biesta (2011, 2016) ha insistido en distinguir la socialización —aprender los códigos de un orden existente— de la subjetivación, entendida como la posibilidad de aparecer como sujeto capaz de responder y actuar de manera propia. Lawy y Biesta (2006) proponen, en la misma línea, pensar la ciudadanía como práctica antes que como estatus que se obtiene al final de un proceso. El cambio parece semántico, pero modifica la pedagogía: si la ciudadanía es práctica, la escuela no puede limitarse a preparar para una participación futura; debe ofrecer experiencias presentes de voz, deliberación, responsabilidad y conflicto.

La literatura contemporánea muestra además que la ciudadanía se ha vuelto inseparable del entorno digital. El ciudadano actual recibe información sobre asuntos públicos mediante redes, buscadores, mensajes y videos; deja rastros de datos; participa en comunidades transnacionales; y puede amplificar una afirmación antes de comprobarla. La capacidad para identificar la procedencia de una fuente se convierte así en competencia cívica. Breakstone et al. (2021), en una evaluación nacional con 3.446 estudiantes de secundaria en Estados Unidos, encontraron grandes dificultades para juzgar la credibilidad de contenidos en línea. Estudios de McGrew y colaboradores muestran, al mismo tiempo, que estrategias como la lectura lateral pueden enseñarse y mejorar la evaluación de fuentes (McGrew, 2020; McGrew et al., 2019).

Las instituciones internacionales han respondido ampliando sus marcos. UNESCO (2015a) organiza la educación para la ciudadanía mundial alrededor de dimensiones cognitivas, socioemocionales y conductuales. El Council of Europe (2018) propone un marco de competencias para la cultura democrática que incluye valores, actitudes, habilidades y conocimiento crítico. Estos marcos son útiles para organizar fines educativos, pero no constituyen por sí mismos evidencia de efectividad. La pregunta pedagógica permanece abierta: ¿cómo se aprende realmente a escuchar, argumentar, verificar, participar y actuar con responsabilidad?

La evidencia internacional aporta algunas pistas. ICCS 2022, el estudio comparado de educación cívica y ciudadana coordinado por la IEA, muestra asociaciones entre mayor conocimiento cívico y determinadas actitudes hacia derechos, diversidad y protección ambiental, aunque los patrones de confianza y participación varían entre contextos (Schulz et al., 2024). El informe también señala que la verificación de información en línea y el papel de las tecnologías digitales forman parte creciente de los objetivos curriculares. Estos resultados no autorizan a suponer que más conocimiento produce automáticamente una ciudadanía ideal. Sugieren, más modestamente, que el conocimiento ofrece recursos para interpretar el mundo público y que esos recursos interactúan con experiencias, identidades e instituciones.

La educación ciudadana también está atravesada por desacuerdos teóricos. Westheimer y Kahne (2004) mostraron que distintos programas educativos imaginan distintos tipos de ciudadano: personalmente responsable, participativo o orientado a examinar causas de injusticia. Joris et al. (2022), desde otra perspectiva, cuestionan que la ciudadanía pueda reducirse a un inventario de competencias individualizadas. Giroux (2006, 2020) sostiene que la escuela debe conservar una función pública y crítica. Estos planteamientos no son equivalentes ni deben presentarse como un único consenso. Su valor para este capítulo está en revelar que toda educación ciudadana selecciona una idea sobre qué significa vivir con otros y qué responsabilidades corresponden a estudiantes, docentes e instituciones.

El argumento central de este capítulo puede resumirse de manera sobria: la educación ciudadana debería ampliar la capacidad de una persona para comprender reglas e instituciones, escuchar posiciones diferentes, identificar intereses y evidencias, participar sin anular al otro, reconocer derechos, cuestionar decisiones mediante razones y revisar sus propios juicios. Esa definición evita dos extremos. El primero es convertir la ciudadanía en obediencia y buena conducta. El segundo es confundir formación ciudadana con adhesión a una posición política

concreta. Una escuela democrática no necesita decir al estudiante qué pensar; necesita enseñarle a pensar con otros, a justificar lo que sostiene y a reconocer cuándo la evidencia o los derechos de otra persona exigen modificar su posición.

El capítulo se organiza en seis acápites. El primero reconstruye el tránsito de la educación cívica hacia la ciudadanía como práctica. El segundo examina la experiencia democrática dentro de la escuela y utiliza el presupuesto participativo de Porto Alegre como caso público de participación estructurada. El tercero aborda pluralismo, desacuerdo, identidad y derechos. El cuarto analiza ciudadanía digital, desinformación, lectura lateral y el caso Facebook–Cambridge Analytica. El quinto se ocupa de participación, confianza, instituciones y servicio a la comunidad. El sexto vuelve a la pedagogía y propone formas de enseñar ciudadanía mediante problemas, deliberación, investigación y acción, con atención al contexto colombiano. La conclusión retoma una tesis transversal de la obra: formar ciudadanía significa aprender a interpretar, juzgar, decidir, actuar, observar consecuencias y revisar.

Una dificultad adicional merece hacerse explícita desde el comienzo. La educación ciudadana trabaja con asuntos que pueden tener posiciones políticas legítimamente distintas. Eso exige separar formación de persuasión. El docente puede exigir precisión factual, respeto de derechos, trazabilidad de fuentes y coherencia argumental; no debería utilizar la evaluación para premiar la coincidencia con una preferencia partidista o ideológica. Esta distinción protege la autonomía del estudiante y, al mismo tiempo, evita un relativismo en el que toda afirmación se considere igualmente válida. Los hechos requieren evidencia; los juicios normativos requieren razones; las preferencias políticas pertenecen finalmente al ciudadano.

Esta posición también orienta el uso de casos públicos en el capítulo. Porto Alegre, Cambridge Analytica o las experiencias de participación estudiantil no se presentan como modelos que el lector deba aceptar o rechazar en bloque. Se utilizan porque permiten observar mecanismos: cómo se distribuye poder, cómo circula información, qué condiciones hacen significativa una participación y qué límites tiene una institución. El caso se convierte así en objeto de análisis antes que en ejemplo moral. Esa disciplina narrativa resulta especialmente importante en educación ciudadana, donde una historia atractiva puede convertirse con facilidad en argumento si no se distingue evidencia de interpretación.

3.1. DE LA EDUCACIÓN CÍVICA A LA CIUDADANÍA COMO PRÁCTICA

Saber instituciones, vivir relaciones, ejercer agencia

La ciudadanía tiene una dimensión jurídica, pero su aprendizaje desborda leyes y organigramas. Se construye cuando una persona aprende qué puede exigir, qué debe a los demás y cómo se relaciona con normas que no ha creado sola.

DE MEMORIZAR INSTITUCIONES A COMPRENDER RELACIONES DE PODER Y RESPONSABILIDAD

La educación cívica clásica tuvo una función reconocible: transmitir información sobre instituciones, símbolos, normas y obligaciones. Ese propósito conserva valor. Un ciudadano que desconoce cómo se aprueba una ley, qué autoridad decide sobre un servicio o qué derechos protegen su actuación carece de información necesaria para participar con eficacia. Heater (2004), al reconstruir la historia de la educación para la ciudadanía, muestra que diferentes épocas han vinculado la formación cívica con proyectos de Estado y concepciones cambiantes del “buen ciudadano”. El problema no es enseñar instituciones; aparece cuando se presume que conocerlas equivale a participar en ellas.

Dewey (1916) formuló tempranamente una idea que continúa siendo productiva: la democracia no se reduce a una forma de gobierno, sino que implica modos de vida asociados. Desde esa perspectiva, una clase sobre democracia que se desarrolla mediante silencio obligatorio, decisiones unilaterales y ausencia de explicación contiene una contradicción pedagógica. El currículo explícito puede hablar de participación mientras el currículo vivido enseña que la autoridad no necesita justificar sus decisiones. La ciudadanía se aprende tanto en el contenido como en la forma de la relación educativa.

Biesta (2011) retoma esta tensión al discutir los propósitos de la educación democrática. Para él, la escuela cumple funciones de cualificación, socialización y subjetivación. La socialización introduce al estudiante en tradiciones, prácticas y órdenes existentes; la subjetivación abre la

posibilidad de actuar como sujeto que no queda completamente definido por esos órdenes. En educación ciudadana ambas dimensiones son necesarias. Una persona necesita conocer reglas compartidas y, al mismo tiempo, desarrollar capacidad para cuestionarlas de manera argumentada cuando producen exclusión, contradicen derechos o dejan de responder a nuevas circunstancias.

Lawy y Biesta (2006) profundizan el argumento al hablar de ciudadanía como práctica. La juventud no debería considerarse una antesala en la que se espera a que alguien “se convierta” en ciudadano. Estudiantes toman decisiones colectivas, participan en organizaciones, cuidan bienes comunes, producen información y experimentan conflictos. Reconocer esas prácticas modifica el rol de la escuela: ya no prepara exclusivamente para una participación futura; interpreta y mejora formas de participación que ya existen.

El marco colombiano de competencias ciudadanas representa una vía institucional para traducir estas preocupaciones a la evaluación. El ICFES distingue componentes relacionados con pensamiento ciudadano, acciones y actitudes, y desarrolla marcos para evaluar capacidades asociadas con comprensión de perspectivas, argumentación y conocimientos cívicos (ICFES, 2019). Ese marco no agota la ciudadanía ni pretende describir toda su experiencia. Sí ofrece un lenguaje para recordar que el conocimiento institucional debe articularse con formas de razonamiento y disposiciones hacia otros.

La educación ciudadana necesita por ello trabajar con preguntas de relación. ¿Quién puede hablar en una decisión? ¿Quién asume las consecuencias? ¿Qué derechos limitan lo que una mayoría puede imponer? ¿Qué información necesita una comunidad antes de decidir? Estas preguntas permiten utilizar instituciones como problemas vivos. La constitución deja de ser una lista de artículos y se convierte en estructura para analizar desacuerdos sobre libertad, igualdad, participación y límites del poder.

Westheimer y Kahne (2004) muestran que incluso programas comprometidos con la democracia pueden promover concepciones distintas de ciudadanía. El ciudadano “personalmente responsable” obedece normas y ayuda a otros; el “participativo” se involucra en organizaciones; el “orientado a la justicia” analiza causas y estructuras. Los autores no describen una escala neutral, sino proyectos educativos con implicaciones diferentes. Para este capítulo, el aporte consiste en evitar que una sola forma de ciudadanía se presente como obvia. La formación puede enseñar responsabilidad personal, participación colectiva y análisis crítico, reconociendo tensiones entre ellas.

La ciudadanía como práctica no elimina la importancia del derecho. Al contrario, permite comprender por qué los derechos necesitan conocimiento y uso. Un derecho desconocido tiene poca capacidad de orientar conducta; un derecho sin instituciones que lo protejan puede volverse aspiración; y un derecho ejercido sin considerar derechos ajenos puede producir conflicto. La educación ciudadana trabaja precisamente en ese espacio de equilibrio: autonomía personal dentro de un mundo compartido.

El paso de la educación cívica a la ciudadanía como práctica también modifica el lugar del conocimiento factual. Saber quién expide una norma, cómo se organiza una institución o qué mecanismos de participación existen sigue siendo indispensable porque la acción pública necesita orientación. El problema surge cuando los datos se presentan sin escenarios de uso. Una persona puede memorizar las ramas del poder y no saber ante qué entidad reclamar una decisión administrativa; puede recitar un derecho y desconocer qué evidencia necesita para hacerlo exigible. El conocimiento cívico adquiere significado cuando funciona como mapa para actuar en situaciones concretas.

Hahn (1998), en su estudio comparado sobre formación política de jóvenes, mostró que las culturas escolares y nacionales crean oportunidades distintas para discutir asuntos públicos. Torney-Purta y la tradición de estudios internacionales de educación cívica consolidaron luego una línea de investigación que observa conocimientos, actitudes y experiencias escolares a gran escala. ICCS continúa esa tradición y permite comprobar que el aprendizaje ciudadano no puede inferirse únicamente de la existencia de una asignatura: importan el clima del aula, las oportunidades de discusión y la experiencia institucional (Schulz et al., 2024).

La distinción entre estatus y práctica permite además hablar de personas cuya participación no coincide con categorías jurídicas plenas. Niños, adolescentes, migrantes o residentes sin determinados derechos electorales siguen interactuando con instituciones y comunidades. Risberg (2021) problematiza esta tensión en la educación para la ciudadanía global al preguntar qué ocurre con quienes participan socialmente sin encajar plenamente en la noción clásica de ciudadano nacional. Pedagógicamente, la pregunta ayuda a separar ciudadanía como experiencia pública de ciudadanía como estatus legal.

La alfabetización ciudadana contemporánea, según la revisión de Ziraluo et al. (2026), reúne conocimiento cívico, pensamiento crítico, participación, valores democráticos, alfabetización mediática y competencia digital. Esta síntesis confirma que el campo se ha ensanchado. El reto editorial consiste en no transformar esa amplitud en una lista interminable de habilidades. El capítulo adopta una lógica más simple: comprender reglas y actores, evaluar información, convivir con diferencia, participar y revisar consecuencias.

SOCIALIZACIÓN Y SUBJETIVACIÓN: APRENDER REGLAS SIN DESAPARECER DENTRO DE ELLAS

Toda comunidad necesita procesos de socialización. Aprender turnos de palabra, reconocer procedimientos, cuidar bienes comunes y aceptar que existen decisiones que no dependen de la preferencia individual hace posible la cooperación. El problema aparece cuando la socialización se confunde con conformidad. Biesta (2016) utiliza el concepto de subjetivación para señalar el momento en que una persona aparece como alguien capaz de responder, iniciar algo y asumir responsabilidad por su respuesta. En ciudadanía, esa capacidad importa porque la democracia requiere personas que puedan decir “sí”, “no” o “todavía no tengo suficiente información” sin quedar reducidas a obediencia.

La tensión puede observarse en situaciones escolares ordinarias. Un manual de convivencia establece reglas generales; un conflicto concreto obliga a interpretar esas reglas. Aplicarlas mecánicamente puede ignorar circunstancias relevantes; adaptarlas arbitrariamente puede destruir previsibilidad. El aprendizaje ciudadano aparece en la deliberación sobre principios, precedentes, proporcionalidad y consecuencias. El estudiante necesita comprender que la regla protege un bien, pero también que ninguna regla se interpreta fuera de contexto.

Joris et al. (2022) cuestionan modelos de ciudadanía que transforman democracia en un listado de competencias personales desconectadas de conflicto, instituciones y poder. Su crítica no implica que las habilidades sean irrelevantes; advierte que la participación democrática no ocurre en vacío. Una persona puede dominar comunicación y empatía y, aun así, enfrentar estructuras que limitan su voz. Esta discusión ayuda a evitar una pedagogía excesivamente psicologizada que atribuye los problemas públicos únicamente a deficiencias individuales.

El Council of Europe (2018) intenta responder a parte de esa tensión con un marco de cultura democrática que combina valores, actitudes, habilidades y conocimiento crítico. Entre sus componentes se encuentran valoración de derechos humanos y democracia, apertura a la alteridad cultural, responsabilidad, tolerancia a la ambigüedad, escucha, cooperación y comprensión crítica. El marco es normativo: propone capacidades que considera relevantes para la convivencia democrática. Su uso pedagógico es más productivo cuando se convierte en experiencias y problemas, no cuando se transforma en una lista de rasgos a marcar.

Egan-Simon (2022) propone un marco de ciudadanía orientada a justicia social que destaca agencia y acción. Giroux y Bosio (2021) sitúan la ciudadanía global dentro de una pedagogía crítica que pone atención a desigualdad y responsabilidad. Estas perspectivas representan posiciones académicas específicas y deben leerse como tales. En el aula pueden dialogar con marcos institucionales sin que el docente convierta una teoría en doctrina. El propósito es mostrar que la ciudadanía contiene preguntas sobre qué problemas merecen atención y cómo se distribuye la responsabilidad.

Una educación democrática necesita además espacio para el desacuerdo con la propia escuela. Si la participación estudiantil solo se permite cuando confirma decisiones ya tomadas, el mensaje implícito es que la voz tiene valor decorativo. La co-creación y las asociaciones entre estudiantes y docentes han mostrado beneficios potenciales, pero la literatura también advierte problemas de representatividad, poder y participación de “los de siempre” (Mercer-Mapstone et al., 2017; Matthews & Dollinger, 2023). La ciudadanía escolar exige diseñar procedimientos en los que la participación pueda modificar algo real.

La subjetivación no equivale a celebrar cualquier oposición. Una decisión ciudadana debe poder justificarse ante otros. El estudiante necesita aprender que autonomía y responsabilidad son inseparables: tener voz implica ofrecer razones, escuchar objeciones y aceptar consecuencias. Esa combinación distingue la agencia democrática de la simple expresión individual.

La escuela socializa también mediante pequeñas rutinas. La forma en que se asignan turnos, se explica una sanción, se decide una actividad o se atiende una queja enseña qué se considera una razón válida y quién merece ser escuchado. Estas experiencias pueden reforzar la idea de que las normas son arbitrarias o, por el contrario, mostrar que una autoridad está obligada

a justificar. La educación ciudadana no se encuentra solo en el currículo de sociales; aparece en la organización cotidiana.

Checkoway (2011) señala que la participación juvenil produce desarrollo personal, aporta conocimiento a programas y puede fortalecer prácticas democráticas, pero advierte que el concepto suele utilizarse de manera imprecisa. Esta observación sirve para la escuela: llamar “participación” a cualquier actividad de estudiantes reduce su valor analítico. Conviene preguntar siempre qué capacidad tuvieron para iniciar, proponer, decidir, implementar y evaluar. Esas dimensiones permiten diferenciar presencia de agencia.

El aprendizaje de reglas necesita asimismo una pedagogía del límite. La autonomía no significa que toda preferencia individual deba prevalecer. Una comunidad educativa puede restringir conductas para proteger seguridad, aprendizaje o derechos de terceros. La formación democrática aparece cuando el límite puede explicarse y existe proporcionalidad entre problema y respuesta. La arbitrariedad y la ausencia total de límites son extremos igualmente poco formativos.

Esta perspectiva también corrige una idea frecuente: que la ciudadanía crítica consiste en cuestionar permanentemente. La crítica democrática tiene objeto, razones y consecuencias. Puede apoyar una institución cuando funciona y exigir cambios cuando no. Aprender ciudadanía significa desarrollar criterios para distinguir esos escenarios, no adoptar una postura automática de aceptación o rechazo.

EL CIUDADANO COMO ALGUIEN QUE RESPONDE ANTE OTROS

La palabra “responsabilidad” suele reducirse a cumplir obligaciones personales: pagar, llegar a tiempo, respetar normas. En ciudadanía tiene una dimensión relacional más amplia. Responder significa reconocer que las decisiones propias afectan a personas que quizá no participaron en ellas. Una comunidad democrática requiere mecanismos para hacer visibles esas consecuencias y permitir que quienes las soportan puedan hablar.

UNESCO (2015a) organiza la educación para la ciudadanía mundial en tres dominios: cognitivo, socioemocional y conductual. Esta tríada ofrece una intuición útil. Comprender problemas globales sin capacidad de reconocer al otro puede producir conocimiento distante; sentir empatía sin comprender estructuras puede llevar a respuestas superficiales; actuar sin análisis puede producir consecuencias no previstas. La formación ciudadana necesita articular comprensión, vínculo y acción.

Nussbaum (2010) defiende el papel de las humanidades en la formación democrática porque permiten imaginar perspectivas distintas y examinar argumentos más allá de la utilidad económica inmediata. Sen (1999), desde el enfoque de capacidades, vincula desarrollo con expansión de libertades reales. Ambos planteamientos, aunque provienen de tradiciones distintas, ayudan a pensar ciudadanía como capacidad para participar y elegir dentro de condiciones que hagan esa elección efectiva.

La responsabilidad ciudadana también implica reconocer límites del conocimiento propio. En debates públicos complejos, ninguna persona domina todos los hechos. Aprender a identificar expertos, evaluar fuentes y distinguir incertidumbre de manipulación se vuelve una forma de responsabilidad epistémica. Esta dimensión será central cuando el capítulo aborde el entorno digital: compartir una afirmación dudosa puede afectar a otros aun cuando la intención sea buena.

La ciudadanía responsable evita dos simplificaciones. La primera es creer que todo problema público puede resolverse mediante comportamiento individual. La segunda es pensar que la responsabilidad pertenece únicamente a instituciones. Las decisiones colectivas emergen de interacción entre personas, organizaciones, normas y recursos. Una pedagogía madura enseña a ubicar qué puede hacer un individuo, qué requiere organización y qué necesita cambio institucional.

El acápite cierra con una idea que orientará los siguientes: la ciudadanía se aprende como relación. Conocer instituciones es parte de esa relación; tener voz también; reconocer derechos ajenos, escuchar evidencia y asumir consecuencias completan el cuadro. La democracia educativa no consiste en eliminar autoridad, sino en transformar la forma en que se ejerce: autoridad capaz de explicar, escuchar, revisar y sostener límites justificables.

La responsabilidad relacional puede ampliarse mediante el enfoque de capacidades. Sen (1999) plantea que la libertad relevante no es solo formal, sino la posibilidad real de hacer y ser. Este lenguaje permite analizar ciudadanía sin reducirla a derechos escritos: una persona puede tener

formalmente derecho a participar y carecer de tiempo, información, accesibilidad o recursos para hacerlo. La educación no corrige por sí sola esas condiciones, pero puede enseñar a identificarlas y a diseñar procedimientos más inclusivos.

Nussbaum (2010) defiende una educación que preserve pensamiento crítico e imaginación narrativa. La ciudadanía necesita ambas cosas. El razonamiento permite examinar consistencia y evidencia; la imaginación ayuda a representar consecuencias que no recaen sobre uno mismo. Cuando ambas capacidades se separan, el debate público puede volverse técnicamente correcto y humanamente ciego, o emocionalmente intenso y conceptualmente débil.

La responsabilidad ante otros se vuelve especialmente visible en los bienes comunes. Un parque, un sistema de transporte, una biblioteca o un entorno digital dependen de múltiples decisiones pequeñas que ninguna autoridad puede controlar por completo. La educación ciudadana puede usar estos bienes para mostrar interdependencia: la conducta individual importa, pero necesita reglas, infraestructura y coordinación colectiva.

La transición al acápite siguiente surge de esa interdependencia. Si la ciudadanía implica responder ante otros, la escuela necesita procedimientos en los que esa respuesta pueda ejercerse. La participación no puede quedar como valor abstracto; debe adquirir forma institucional.

La dimensión histórica ayuda a evitar otro reduccionismo: pensar que la ciudadanía siempre significó lo mismo. Heater (2004) muestra cómo los proyectos de formación ciudadana han variado según transformaciones del Estado, derechos y concepciones de pertenencia. Esta historia importa porque muchas discusiones actuales —obediencia, patriotismo, participación, ciudadanía global— no son novedades absolutas; reordenan tensiones antiguas. El estudiante puede comprender que los conceptos políticos tienen trayectoria y que una definición institucional es resultado de debates previos, no una descripción natural del mundo.

La ciudadanía como práctica también permite examinar la diferencia entre capacidad formal y capacidad real. Una institución puede abrir un canal de participación y recibir poca respuesta; concluir que “a los jóvenes no les interesa” puede ser prematuro. Horarios, lenguaje técnico, experiencias previas de inutilidad o temor a consecuencias condicionan la participación. Checkoway (2011) insiste en que la participación juvenil depende de oportunidades concretas y de que los jóvenes sean considerados capaces de contribuir. La pedagogía debe aprender a investigar barreras antes de atribuir apatía.

El enfoque de agencia no implica ignorar estructura. Un estudiante puede desarrollar excelentes habilidades de argumentación y encontrar procedimientos cerrados; otro puede vivir en una institución participativa y carecer de herramientas para intervenir. Educación e institución se necesitan mutuamente. Formar ciudadanía sin abrir espacios produce frustración; abrir espacios sin formar capacidades puede concentrar la voz en quienes ya saben cómo utilizarlos.

Esta doble dimensión —capacidad e institución— organiza el siguiente acápite. La democracia escolar requiere experiencias donde la participación tenga consecuencias y donde esas consecuencias puedan analizarse. La pregunta deja de ser si “hay” participación y pasa a ser cómo está diseñada.

Pensar la autoridad desde esta perspectiva permite resolver una falsa oposición. Una escuela democrática no es una escuela sin jerarquías ni responsabilidades diferenciadas. Docentes y directivos conservan funciones que los estudiantes no pueden asumir en igualdad de condiciones, entre ellas cuidado, evaluación, garantía de derechos y cumplimiento normativo. La cuestión democrática reside en cómo se ejerce esa autoridad: si puede explicar sus decisiones, escuchar objeciones, distinguir una regla necesaria de una costumbre y aceptar revisión cuando aparecen mejores razones.

Esta forma de autoridad genera una experiencia cívica que difícilmente puede producirse solo mediante contenidos. Cuando una institución reconoce un error, modifica un procedimiento o explica por qué una propuesta no puede ejecutarse, enseña que las reglas forman parte de un orden revisable y que la responsabilidad pública incluye dar razones. El estudiante aprende que cuestionar no significa destruir la institución y que obedecer provisionalmente una decisión tampoco implica renunciar al derecho de discutirla.

El tránsito hacia la participación se vuelve entonces natural. Si la ciudadanía es una relación entre voz, reglas y responsabilidad, el siguiente problema consiste en determinar qué condiciones hacen que una voz tenga efectos reales. Escuchar opiniones es insuficiente cuando todo permanece igual; entregar decisiones sin información también es insuficiente. La democracia educativa necesita procedimientos en los que participación y consecuencia puedan encontrarse.

3.2. LA DEMOCRACIA SE APRENDE VIVIÉNDOLA

Voz, deliberación y participación con consecuencias

La participación educativa pierde sentido cuando solo invita a hablar. La ciudadanía se fortalece cuando las personas pueden comprender una decisión, intervenir en ella y observar qué ocurrió con su aporte.

LA VOZ ESTUDIANTIL: DE SER CONSULTADO A PARTICIPAR EN DECISIONES

La expresión “voz estudiantil” puede describir prácticas muy distintas. Una encuesta de satisfacción, un representante en un consejo y una alianza para diseñar currículo implican grados diferentes de influencia. Matthews y Dollinger (2023) distinguen representación y partnership precisamente porque ambas pueden incluir la palabra del estudiante sin distribuir el mismo poder. La pregunta decisiva no es si se escuchó una opinión, sino qué capacidad tuvo esa opinión para modificar el proceso.

Fielding (2004) advirtió que el auge de la voz estudiantil puede volverse instrumental si se utiliza para obtener información sin transformar relaciones. Cook-Sather (2006) propuso pensar la voz en términos de sonido, presencia y poder: estar presente en una conversación no garantiza que la intervención tenga peso. Esta distinción permite evaluar experiencias participativas con mayor rigor. La escuela puede tener múltiples consejos y continuar tomando todas las decisiones sustantivas de forma unilateral.

La revisión sistemática de Mercer-Mapstone et al. (2017) sobre estudiantes como socios encontró beneficios reportados en aprendizaje, motivación, relaciones y desarrollo de capacidades, junto con desafíos de escala, inclusión y distribución de poder. Trabajos posteriores de co-creación profundizan en la interacción y muestran que diálogo, posicionamiento, agencia y confianza son elementos centrales del proceso (Omland et al., 2025). La ciudadanía se aprende en esa negociación concreta sobre quién propone, quién decide y quién puede cuestionar.

La participación también puede ser simbólica. Estudios recientes describen situaciones en las que estudiantes son invitados a participar, pero no a decidir, lo que produce formas de tokenismo. La categoría es útil si se usa con precisión: no toda consulta limitada es engañosa; algunas decisiones tienen responsabilidades legales o técnicas que no pueden delegarse completamente. El problema aparece cuando la institución presenta como coparticipación un proceso en el que el resultado ya estaba definido. La transparencia sobre los límites de la participación es parte de la educación democrática.

La voz estudiantil exige además representatividad. Un pequeño grupo de estudiantes con experiencia institucional puede convertirse en interlocutor recurrente mientras quedan fuera quienes tienen horarios incompatibles, inseguridad para hablar, barreras lingüísticas o experiencias de exclusión. Mercer-Mapstone et al. (2021) han advertido la dificultad de evitar la participación de “los sospechosos de siempre”. Diseñar ciudadanía implica crear múltiples canales y no asumir que una persona puede representar automáticamente una población diversa.

Cuando la participación es real, produce aprendizaje en ambas direcciones. Los estudiantes descubren restricciones presupuestales, normativas y organizacionales; los adultos acceden a experiencias que no viven directamente. La decisión deja de ser intercambio de opiniones y se convierte en construcción de conocimiento situado. Ese proceso se acerca a la idea de democracia como experiencia compartida planteada por Dewey (1916).

Una escuela democrática, por tanto, no es aquella en la que todo se vota. Es aquella en la que las decisiones relevantes tienen procedimientos comprensibles, existen espacios de argumentación, las responsabilidades están claras y es posible rastrear qué ocurrió con las razones presentadas. La ciudadanía se aprende observando esa trazabilidad.

La literatura sobre “students as partners” ayuda a profundizar la voz estudiantil porque desplaza al estudiante desde el lugar de consumidor hacia el de coproductor de experiencias educativas. Bovill et al. (2016) analizan obstáculos como resistencia, normas institucionales e inclusión. La revisión de Omland et al. (2025), basada en 222 artículos, identifica diálogo, posicionamiento, voz y agencia como conceptos centrales para comprender la co-creación. El hallazgo refuerza una idea: la participación no es una actividad puntual, sino una relación que se sostiene mediante interacciones repetidas.

La participación puede incluso aumentar aprendizaje institucional cuando obliga a traducir restricciones. Un consejo estudiantil que recibe información presupuestal aprende que algunas decisiones están condicionadas por contratos, normas o costos; la administración aprende qué

efectos tienen sus decisiones en experiencias que no observa. Esa reciprocidad diferencia la participación educativa de la simple demanda.

Bowman (2011), mediante un metaanálisis sobre experiencias de diversidad en educación superior, encontró asociaciones positivas con actitudes e intenciones cívicas, particularmente cuando existían interacciones interpersonales significativas. El dato es útil porque muestra que exposición abstracta a la diversidad y convivencia real no son equivalentes. La ciudadanía se desarrolla en encuentros donde las personas deben negociar interpretaciones y no solo conocer que existen diferencias.

La calidad del encuentro requiere condiciones. Una discusión dominada por quienes tienen mayor seguridad verbal puede reproducir desigualdades. El diseño necesita tiempos de preparación, escritura previa, turnos, posibilidad de intervenir de distintas formas y reglas para que la discrepancia no castigue a quien ocupa una posición minoritaria. La participación democrática es también una cuestión de arquitectura comunicativa.

DELIBERAR NO ES GANAR UNA DISCUSIÓN

La deliberación democrática se diferencia de la discusión competitiva. En un debate orientado a vencer, el objetivo es conservar la posición y debilitar la del contrario. En una deliberación, el objetivo es decidir qué razones deberían contar para una comunidad que debe seguir conviviendo después del desacuerdo. Esta diferencia modifica la escucha. El argumento del otro no es solo un obstáculo; puede contener información que obliga a revisar la propia posición.

Habermas (1996) sitúa la legitimidad democrática en procedimientos de comunicación y formación de voluntad bajo condiciones de inclusión y argumentación. Mouffe (2000), desde una crítica distinta, advierte que el conflicto no desaparece y que las sociedades democráticas necesitan formas de convertir antagonismos en desacuerdos que reconozcan la legitimidad del adversario. Para la educación, ambas tradiciones ofrecen una tensión productiva: aspirar a razones compartibles sin imaginar que todo desacuerdo llegará a consenso.

El aula puede enseñar deliberación mediante problemas en los que existen bienes en tensión. ¿Cómo distribuir un presupuesto escolar limitado? ¿Qué reglas deben aplicarse al uso de celulares? ¿Cómo equilibrar libertad de expresión y protección frente a hostigamiento? Estos casos obligan a considerar principios, consecuencias y perspectivas. La evaluación no depende de escoger una respuesta predeterminada, sino de la calidad del razonamiento y la capacidad para responder a objeciones.

Kahne y Bowyer (2017) muestran que el razonamiento motivado afecta la evaluación de afirmaciones relacionadas con asuntos controversiales: las personas tienden a juzgar información de manera diferente según su alineación con posiciones previas. El hallazgo importa para la deliberación porque evidencia que más conocimiento político no elimina por sí solo el sesgo. Los autores encontraron asociaciones favorables con educación en alfabetización mediática. Deliberar requiere, por tanto, técnicas que obliguen a examinar fuentes y argumentos incluso cuando confirman lo que ya se piensa.

La práctica deliberativa necesita reglas de interacción. Parafrasear la posición contraria antes de responder, separar afirmaciones empíricas de juicios normativos, pedir evidencia y reconocer incertidumbre son herramientas concretas. Ninguna garantiza respeto, pero reducen la posibilidad de que el conflicto se convierta en caricatura del otro. La ciudadanía se fortalece cuando una persona puede representar con justicia una posición que no comparte.

También es importante aprender a cerrar temporalmente una discusión. Las comunidades necesitan tomar decisiones aun cuando el desacuerdo persiste. Votación, consenso parcial, prueba piloto o revisión posterior son mecanismos distintos. La pedagogía puede mostrar que la legitimidad no depende de que todos obtengan lo que querían, sino de que el procedimiento sea comprensible, que las razones hayan podido presentarse y que existan mecanismos de revisión.

Esta idea prepara el caso de Porto Alegre: la participación adquiere densidad cuando se conecta con recursos reales, criterios, información técnica y ciclos de seguimiento. La deliberación deja de ser un ejercicio verbal y se convierte en gobierno de decisiones concretas.

Deliberar implica además distinguir desacuerdos sobre hechos de desacuerdos sobre valores. Dos estudiantes pueden discrepar acerca de si una medida reduce conflictos porque conocen evidencias distintas; también pueden compartir la misma evidencia y asignar distinto peso a libertad, igualdad o seguridad. Mezclar ambas dimensiones vuelve imposible saber qué podría resolver la discusión. Una práctica deliberativa madura pregunta primero qué afirmaciones pueden verificarse y luego qué criterios normativos siguen en tensión.

La alfabetización crítica propuesta por McLaughlin y DeVogd (2004) ayuda a incorporar esta separación a la lectura. Un texto no se recibe de manera pasiva: se pregunta quién habla, qué perspectivas privilegia y qué alternativas quedan fuera. En ciudadanía, esta estrategia permite analizar discursos sin asumir que todo encuadre es manipulación. Toda comunicación selecciona; el aprendizaje consiste en reconocer qué selecciona y con qué consecuencias.

La teoría deliberativa también enfrenta críticas por imaginar condiciones de conversación difíciles de alcanzar en sociedades desiguales. La perspectiva agonista de Mouffe (2000) recuerda que poder e identidades atraviesan los debates. Para el aula, la consecuencia no es abandonar el ideal de argumentación, sino reconocer que un procedimiento justo necesita proteger la voz de quienes llegan con menos recursos simbólicos y aceptar que algunos conflictos no se resolverán por consenso.

Una deliberación bien diseñada concluye con trazabilidad. Los participantes deberían poder reconstruir por qué se tomó una decisión, qué razones fueron consideradas y qué objeciones permanecen. Esa memoria facilita la revisión posterior y evita que cada nuevo conflicto empiece desde cero.

PORTO ALEGRE: CUANDO PARTICIPAR SIGNIFICA DECIDIR SOBRE RECURSOS

El presupuesto participativo de Porto Alegre se convirtió en una referencia internacional porque conectó deliberación ciudadana con una materia que normalmente permanece en manos técnicas: la asignación presupuestal. El proceso comenzó a finales de la década de 1980 y se institucionalizó gradualmente mediante asambleas territoriales y temáticas, criterios de priorización y órganos de seguimiento. Informes del Banco Mundial describen su origen en el contexto de redemocratización brasileña y destacan que el sistema fue ajustándose mediante aprendizaje institucional y participación ciudadana (World Bank, 2008).

El valor educativo del caso no reside en presentarlo como modelo perfecto. El propio análisis del Banco Mundial examinó problemas de calidad de participación, articulación fiscal, seguimiento y representatividad. La lección es más útil si se observa el diseño: participar exigía comprender restricciones, priorizar necesidades y aceptar que el presupuesto no podía satisfacer todas las demandas. La ciudadanía aparece aquí como administración pública compartida y no como expresión ilimitada de preferencias.

El Banco Interamericano de Desarrollo también ha descrito la expansión del presupuesto participativo desde Porto Alegre hacia numerosas municipalidades de Brasil y otros países latinoamericanos. La experiencia muestra cómo un procedimiento local puede convertirse en repertorio institucional replicable, aunque cada contexto modifica reglas y resultados. La OECD (2022) recuerda que no existe una metodología universal y que los modelos varían según nivel de gobierno y proporción de recursos sometidos a deliberación.

Desde una perspectiva pedagógica, el presupuesto participativo permite construir un caso de aula altamente reconocible. Un grupo recibe un presupuesto ficticio insuficiente para todas las necesidades: mejorar una biblioteca, adaptar infraestructura para discapacidad, financiar actividades culturales, reforzar seguridad o reparar instalaciones. Los estudiantes deben definir criterios, escuchar afectados, valorar costos y decidir. La actividad convierte ciudadanía en problema de distribución y hace visible que “participar” también implica renunciar, priorizar y justificar.

El caso revela además una diferencia entre opinión y decisión pública. Una preferencia individual puede expresarse sin considerar presupuesto; una decisión colectiva necesita compatibilizar demandas. Este tránsito obliga a pensar en equidad. Tratar a todos igual no siempre produce un resultado equitativo si las necesidades de partida son distintas. El presupuesto participativo abre así una conversación sobre justicia distributiva sin exigir que el docente imponga una única teoría.

Porto Alegre también muestra la importancia del seguimiento. Participar en la selección de prioridades y no conocer después si se ejecutaron puede erosionar confianza. Los mecanismos de rendición de cuentas cierran el ciclo entre voz y consecuencia. En la escuela, algo semejante ocurre cuando se consulta a estudiantes y nunca se comunica qué se hizo con la información. La ciudadanía necesita memoria institucional.

La lección final del caso es metodológica: la participación se aprende participando en decisiones suficientemente reales para que tengan consecuencias, pero suficientemente acotadas para poder comprender sus restricciones. Esa combinación convierte una actividad escolar en ensayo de ciudadanía.

Tabla 5. Formas de participación y sus posibilidades educativas

Forma de participación	Qué puede aprenderse	Riesgo si se diseña mal
Encuesta o consulta	Expresar percepción y producir información	Creer que ser escuchado equivale a decidir.
Representación	Negociar intereses y comunicar a un grupo	Concentrar la voz en pocos estudiantes.
Co-creación	Diseñar con adultos y asumir responsabilidad compartida	Ocultar asimetrías de poder bajo lenguaje de igualdad.
Deliberación	Justificar, escuchar objeciones y priorizar	Convertir el diálogo en competencia retórica.
Presupuesto participativo	Relacionar necesidades, recursos y rendición de cuentas	Prometer decisiones que no tienen recursos o competencias reales.

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

El presupuesto participativo también muestra que la participación necesita aprendizaje técnico. Decidir sobre obras y servicios requiere comprender costos, competencias y viabilidad. El Banco Mundial señaló que el proceso de Porto Alegre incorporó asistencia técnica y aprendizaje institucional. Esta dimensión suele omitirse cuando se presenta la participación como simple “dar voz”. La voz gana capacidad cuando puede dialogar con información técnica sin quedar subordinada a ella.

La experiencia brasileña ha sido estudiada y adaptada en numerosos contextos, pero la OECD (2022) advierte que los mecanismos varían y que no existe una plantilla universal. Esta precaución evita convertir un caso exitoso en receta. La ciudadanía comparada debería enseñar precisamente a distinguir principios transferibles —transparencia, criterios, seguimiento— de diseños que dependen de historia y estructura institucional.

En el aula, la simulación presupuestal puede incorporar datos incompletos y necesidad de pedir información adicional. El aprendizaje aparece cuando los estudiantes descubren que no pueden decidir responsablemente solo con preferencias. Deben saber cuánto cuesta, a cuántas personas beneficia, qué urgencia tiene y qué restricciones existen. La participación se vuelve investigación.

La rendición de cuentas cierra el ciclo. Si una decisión nunca se revisa, la ciudadanía aprende que participar consiste en un momento expresivo. Cuando se comparan promesas, ejecución y resultados, la participación adquiere temporalidad. Esa misma lógica será central al discutir confianza institucional.

La experiencia de participación puede ser desigual incluso dentro del mismo procedimiento. En una asamblea, hablar en público favorece a quienes dominan códigos discursivos; en una consulta digital, la conectividad y la alfabetización tecnológica importan; en un consejo, comprender documentos técnicos crea ventajas. Diseñar participación democrática exige reconocer esas asimetrías y ofrecer apoyos. La igualdad de acceso formal al micrófono no produce automáticamente igualdad de influencia.

La literatura sobre co-creación insiste en el posicionamiento: las personas entran a la interacción con roles previos de profesor, estudiante, autoridad o usuario. Omland et al. (2025) muestran que diálogo, voz, agencia y posicionamiento se entrelazan. Un docente que invita a co-crear conserva responsabilidades de evaluación y autoridad institucional; fingir que la asimetría desapareció puede generar confusión. Una alianza democrática madura reconoce diferencias de rol y define qué decisiones se comparten.

La participación también puede fracasar por exceso de expectativas. Un grupo estudiantil puede imaginar que cualquier propuesta debe implementarse para que su voz sea “real”. Una institución puede interpretar participación como obligación de aceptar. Ambos extremos confunden influencia con control. Participar significa que la razón del otro entra en el proceso y puede modificarlo; no significa que desaparezcan otros criterios o responsabilidades. La transparencia sobre qué puede decidirse y qué no constituye una pedagogía de límites.

Porto Alegre ayuda a observar esta cuestión porque el proceso participativo operaba dentro de restricciones fiscales y competencias municipales. La ciudadanía aprendía a priorizar dentro de límites, no a actuar como si el presupuesto fuera infinito. La escuela puede reproducir esa honestidad institucional y evitar simulaciones en las que los estudiantes “deciden” sobre algo que en realidad no puede cambiar.

La democracia escolar puede incorporar otra forma de aprendizaje: la revisión de procedimientos después de usarlos. Un consejo puede descubrir que sus reuniones favorecen a quienes tienen más tiempo; una votación puede revelar que una pregunta estaba mal formulada; una consulta puede mostrar que ciertos grupos no participaron. Corregir el mecanismo a partir de esa evidencia enseña que las instituciones no son objetos terminados. Son arreglos que necesitan

mantenimiento. Esta capacidad de “diseño institucional” es una forma avanzada de ciudadanía porque desplaza la atención desde quién ganó hacia cómo funcionó el proceso.

La participación juvenil adquiere especial valor cuando produce conocimiento sobre servicios que los adultos administran pero no experimentan del mismo modo. Estudiantes conocen rutas de transporte, interacciones digitales, barreras de acceso y dinámicas de convivencia desde una posición que no puede sustituirse con una encuesta externa. Checkoway (2011) subraya este aporte de experticia juvenil. Tomarlo en serio no significa aceptar cada percepción como hecho; significa incorporarla como evidencia situada que puede contrastarse y enriquecer decisiones.

3.3. CONVIVIR CON QUIENES NO PIENSAN IGUAL

Pluralismo, derechos y conflicto democrático

La ciudadanía democrática no elimina el desacuerdo. Aprende a vivir con él sin transformar al adversario en enemigo ni a la mayoría en dueña absoluta de las reglas.

PLURALISMO: LA DIFERENCIA NO ES UN PROBLEMA QUE DEBA DESAPARECER

Las sociedades contemporáneas reúnen identidades, creencias, estilos de vida e intereses distintos. Una educación ciudadana orientada a uniformar esas diferencias entra en tensión con el pluralismo democrático. La pregunta no consiste en cómo lograr que todos piensen igual, sino en qué acuerdos mínimos permiten convivir mientras persisten desacuerdos importantes. Derechos humanos, procedimientos y límites al poder cumplen una función central en esa arquitectura.

Mouffe (2000) distingue antagonismo y agonismo para señalar que el conflicto político puede organizarse sin negar la legitimidad básica del adversario. Su propuesta pertenece a una corriente específica de teoría democrática y no agota el debate, pero ofrece una intuición pedagógica útil: un desacuerdo intenso no necesita convertirse en deshumanización. Enseñar a disentir exige construir lenguajes para criticar ideas sin retirar al otro su derecho a participar.

El Council of Europe (2018) incluye apertura a la alteridad cultural, respeto, responsabilidad y tolerancia a la ambigüedad entre las actitudes asociadas con cultura democrática. La tolerancia a la ambigüedad es especialmente relevante porque muchos problemas públicos no tienen información completa ni una solución sin costos. El estudiante acostumbrado a ejercicios con respuesta única puede sentirse incómodo cuando debe decidir entre bienes legítimos en tensión. La educación ciudadana necesita enseñar a sostener esa incomodidad.

UNESCO (2015a) sitúa diversidad, identidad, interdependencia y acciones individuales y colectivas dentro de la ciudadanía mundial. La perspectiva global amplía la escala de pertenencia: una persona puede participar simultáneamente en comunidad local, nación y redes transnacionales. Estas identidades no siempre son armónicas. Las políticas climáticas, la migración o la economía digital muestran cómo decisiones locales producen efectos más allá de fronteras. El aprendizaje ciudadano necesita navegar pertenencias superpuestas.

Kuttner (2015) utiliza la noción de ciudadanía cultural para discutir cómo las personas participan en la producción y reconocimiento de significados. Este enfoque permite incorporar arte, lenguaje y representación a la ciudadanía. Ser reconocido en el espacio público no depende únicamente de votar; también implica que una cultura, una historia o una identidad pueda aparecer sin ser caricaturizada. La escuela enseña ciudadanía cuando examina quién aparece en sus relatos y quién queda fuera.

Las diferencias pueden convertirse en fuente de aprendizaje si la pedagogía evita dos extremos: romantizarlas o tratarlas como amenaza. La diversidad no garantiza diálogo; puede coexistir con segregación y estereotipo. El aprendizaje requiere contacto significativo, reglas de respeto y tareas comunes. El objetivo no es celebrar toda diferencia, sino desarrollar capacidad para convivir con personas cuyos valores y experiencias no coinciden.

La ciudadanía pluralista se prueba cuando una persona defiende derechos que protegen también a quien piensa distinto. Esa disposición exige separar preferencia personal de principio público. Una regla democrática adquiere valor precisamente porque sigue aplicándose cuando el resultado no favorece la propia posición.

El pluralismo se vuelve más exigente cuando las identidades están vinculadas con experiencias de discriminación. Bowman (2011) encontró que interacciones significativas con diversidad pueden relacionarse con mayor compromiso cívico en educación superior. Sin embargo, la convivencia no debe trasladar a estudiantes de grupos minoritarios toda la carga

pedagógica de explicar su experiencia. La escuela necesita fuentes, materiales y procedimientos que permitan aprender sin convertir a una persona en representante obligatoria de un colectivo.

La noción de ciudadanía cultural de Kuttner (2015) permite examinar reconocimiento. Las instituciones deciden qué expresiones culturales consideran legítimas, qué lenguajes aparecen y qué historias se narran. Estas decisiones no son accesorios del currículo: influyen en quién se siente parte del espacio público. La ciudadanía se fortalece cuando la pertenencia no exige borrar diferencias relevantes.

Schugurensky y Wolhuter (2018) muestran que la ciudadanía global en formación docente enfrenta tensiones entre universalismo, contexto local y acción. Esta tensión es productiva. Derechos humanos pretenden validez amplia, mientras sus aplicaciones concretas atraviesan culturas e instituciones distintas. Una educación rigurosa evita tanto relativismo absoluto como imposición acrítica.

Leite (2022) analiza el uso de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en educación para ciudadanía global y señala oportunidades junto con desafíos conceptuales. La referencia ayuda a no convertir agendas internacionales en contenidos descontextualizados. El reto es conectar problemas globales con relaciones locales sin asumir que una etiqueta institucional resuelve la discusión pedagógica.

DERECHOS, IGUALDAD Y JUSTICIA: APRENDER A DISTINGUIR PRINCIPIOS

Los términos igualdad, equidad, libertad y justicia aparecen con frecuencia en educación ciudadana y pueden convertirse en palabras vacías si no se utilizan para analizar casos. Igualdad puede significar aplicar la misma regla; equidad puede exigir considerar diferencias relevantes; libertad puede referirse a ausencia de interferencia o a capacidad real para actuar. La pedagogía necesita mostrar que los conceptos son herramientas de interpretación, no eslóganes.

Sen (1999) ayuda a diferenciar recursos y capacidades. Dos personas pueden recibir el mismo recurso y tener posibilidades distintas de convertirlo en una oportunidad. Nussbaum (2010) insiste, desde otra perspectiva, en que la democracia requiere capacidades de pensamiento crítico e imaginación de la experiencia ajena. Ambas aproximaciones ofrecen lenguajes para examinar por qué la igualdad formal puede coexistir con desigualdades sustantivas.

La educación en derechos necesita además explicar colisiones. Libertad de expresión no elimina responsabilidades frente a amenazas, difamación o hostigamiento; privacidad puede entrar en tensión con seguridad; autonomía familiar puede encontrarse con derechos de niños y adolescentes. Presentar derechos como absolutos independientes entre sí impide comprender su aplicación real. Los casos permiten mostrar cómo instituciones ponderan principios dentro de marcos jurídicos.

El ICFES incorpora en su marco de competencias ciudadanas capacidades relacionadas con multiperspectivismo y pensamiento sistémico. Estas categorías son útiles porque obligan a identificar actores, intereses y relaciones. Un conflicto escolar rara vez tiene una sola causa; una política pública puede beneficiar a un grupo y generar costos para otro. El pensamiento sistémico evita que la ciudadanía se reduzca a buscar culpables individuales.

Westheimer y Kahne (2004) muestran que orientar la ciudadanía hacia responsabilidad individual o hacia análisis de causas produce prioridades educativas distintas. Ayudar a una persona afectada y preguntarse por las condiciones que producen el problema son acciones complementarias, pero no equivalentes. La educación ciudadana puede enseñar ambas sin convertir la segunda en una respuesta políticamente predeterminada: investigar causas significa examinar evidencia y estructuras, no imponer una conclusión.

La justicia se vuelve especialmente compleja cuando los recursos son escasos. El ejercicio del presupuesto participativo ilustra esta tensión: priorizar una escuela con mayores carencias puede parecer desigual si solo se observa la distribución monetaria, y equitativo si se consideran necesidades. El aprendizaje consiste en hacer explícito el criterio utilizado y aceptar que otros pueden defender criterios diferentes.

La formación en derechos debería cerrar con procedimientos. Saber que existe un derecho es insuficiente si se desconoce cómo reclamarlo, ante quién, con qué evidencia y bajo qué límites. La ciudadanía conecta principio e institución. Esa conexión evita que el lenguaje de derechos se convierta en declaración sin capacidad de acción.

La igualdad puede examinarse mediante un ejemplo cotidiano: dos estudiantes reciben el mismo tiempo adicional para una tarea, aunque uno enfrenta una barrera de accesibilidad que hace insuficiente esa medida. La regla es idéntica, pero las oportunidades no lo son. Este tipo de

caso ayuda a diferenciar igualdad formal de ajustes que buscan condiciones más equivalentes. La ciudadanía se aprende al justificar por qué tratar distinto puede ser compatible con un principio de igualdad.

El pensamiento sistémico introduce otra capa. Una política escolar diseñada para resolver un problema puede crear efectos secundarios: prohibir teléfonos reduce distracción y puede afectar coordinación familiar o herramientas de accesibilidad; ampliar horarios de participación puede mejorar asistencia de unos grupos y excluir a quienes trabajan. Evaluar ciudadanía requiere anticipar estas conexiones.

La tradición de competencias ciudadanas colombianas ha utilizado precisamente situaciones para observar razonamiento más que repetición de normas. El marco del ICFES (2019) permite trabajar multiperspectivismo, argumentación y pensamiento sistémico. Su uso más fértil en un capítulo no consiste en entrenar para una prueba, sino en traducir esas categorías a problemas auténticos.

Los derechos proporcionan límites al cálculo de utilidad. Una decisión que beneficia a una mayoría puede ser inaceptable si vulnera derechos fundamentales de una minoría. Esta idea diferencia deliberación democrática de simple suma de preferencias. La educación necesita mostrar que mayoría y legitimidad no son sinónimos perfectos.

CONFLICTO, EMOCIONES Y CAPACIDAD DE SEGUIR HABLANDO

Los conflictos públicos movilizan emociones. Ira, miedo, orgullo, indignación y pertenencia influyen en la forma de interpretar información y adversarios. Una educación ciudadana que trata a los participantes como agentes puramente racionales deja fuera parte del problema. Las emociones pueden motivar participación y solidaridad; también pueden estrechar la atención y facilitar generalizaciones.

Kahne y Bowyer (2017) muestran cómo el razonamiento motivado afecta la evaluación de afirmaciones asociadas con posiciones previas. Esto no significa que todas las opiniones sean equivalentes ni que la evidencia deje de importar. Significa que las personas necesitan procedimientos para proteger su juicio de sus propias preferencias. Pedir evidencia contraria, distinguir fuente de contenido y posponer la reacción son herramientas de autocontrol cívico.

La alfabetización mediática puede cumplir una función en este punto. Mihailidis y Thevenin (2013) la presentan como competencia central para ciudadanía participativa. Estudios posteriores con jóvenes desfavorecidos muestran que sus efectos sobre participación dependen del diseño y del contexto (Römer et al., 2023). Enseñar a analizar medios no debería quedarse en detectar “sesgo”; también requiere comprender modelos de negocio, audiencia, producción y circulación.

El conflicto democrático necesita límites. Amenazas, acoso y deshumanización no son versiones intensas de deliberación; alteran las condiciones para que el otro participe. Una escuela puede enseñar esta diferencia mediante protocolos claros: se permiten argumentos fuertes, crítica de decisiones y desacuerdo; se restringen conductas que impiden que otros ejerzan sus derechos. La convivencia no exige ausencia de tensión, sino reglas que mantengan abierto el espacio común.

Las prácticas restaurativas ofrecen un lenguaje para conflictos interpersonales al preguntar qué ocurrió, a quién afectó y qué necesita repararse. Aunque no resuelven todos los problemas ni sustituyen procedimientos disciplinarios en casos graves, pueden enseñar responsabilidad relacional. La ciudadanía aparece cuando el daño deja de verse solo como violación de una regla y se examina como alteración de relaciones.

La capacidad de seguir hablando después del desacuerdo es un indicador importante de cultura democrática. Muchas decisiones colectivas son temporales; una minoría hoy puede ser mayoría mañana, y viceversa. Aceptar un resultado sin renunciar a la crítica requiere confianza en procedimientos y posibilidad de revisión. Esa competencia se aprende mejor en instituciones escolares donde las reglas también pueden discutirse de manera ordenada.

El pluralismo no promete comodidad. Promete un marco en el que las diferencias puedan existir sin que cada conflicto ponga en riesgo la pertenencia al colectivo. La educación ciudadana prepara para esa incomodidad productiva.

Las emociones no son enemigas de la ciudadanía. La indignación puede revelar una percepción de injusticia y motivar acción; el miedo puede señalar riesgo; la empatía puede ampliar atención a consecuencias. El problema aparece cuando la emoción sustituye la verificación o convierte a una persona en símbolo de un grupo odiado. La alfabetización ciudadana necesita integrar emoción y razonamiento en vez de pedir una neutralidad emocional imposible.

El razonamiento motivado estudiado por Kahne y Bowyer (2017) ofrece una explicación para la selección interesada de evidencia. La estrategia educativa más prometedora no consiste en repetir “sé objetivo”, sino en crear procedimientos: formular qué dato haría cambiar de opinión, evaluar primero la fuente antes de saber si favorece la propia posición, o trabajar con pares que representen argumentos distintos.

Las discusiones controversiales requieren una autoridad docente capaz de cuidar el proceso sin resolver el contenido. Esto implica intervenir ante ataques personales, exigir evidencia y aclarar hechos verificables, pero dejar espacio para conclusiones normativas diferentes. La neutralidad procedimental no significa fingir que toda afirmación factual tiene el mismo respaldo.

La capacidad de seguir hablando se cultiva cuando el aula diferencia identidad de argumento. Una persona puede modificar una posición sin traicionarse y puede criticar una idea sin descalificar a quien la expresa. Este aprendizaje parece pequeño, pero es una infraestructura básica para la convivencia plural.

El pluralismo necesita una distinción adicional entre tolerancia y reconocimiento. Tolerar puede significar permitir que una práctica exista aunque se la desapruebe; reconocer implica aceptar que quien sostiene una identidad o posición pertenece plenamente al espacio común. La educación ciudadana trabaja con ambas capas. No toda diferencia necesita aprobación, pero ninguna persona debería perder derechos básicos por sostener una posición legítima. Esta distinción ayuda a manejar controversias morales sin exigir unanimidad.

Los derechos humanos funcionan como un lenguaje común precisamente porque limitan lo que una mayoría puede hacer. En el aula, la regla de mayoría puede utilizarse para decisiones ordinarias, pero no para decidir si un grupo merece dignidad o acceso básico. Este límite permite explicar por qué democracia y mayoritarismo no son equivalentes. La ciudadanía se vuelve jurídica cuando reconoce que algunos principios protegen a cada persona frente a decisiones colectivas.

Bowman (2011) encontró que las experiencias interpersonales de diversidad en educación superior se relacionaban con actitudes y comportamientos cívicos. El dato puede traducirse pedagógicamente sin convertirlo en receta: el contacto significativo ofrece oportunidades para revisar estereotipos, siempre que exista una interacción con suficiente igualdad y propósito común. La simple proximidad física no garantiza aprendizaje. Una institución diversa puede seguir segmentada en grupos que apenas interactúan.

La ciudadanía global introduce un desafío de escala. UNESCO (2015a) invita a pensar sistemas locales, nacionales y globales. Esta ampliación no elimina ciudadanía nacional ni responsabilidades locales. Ayuda a comprender problemas que atraviesan fronteras, como clima, migración, cadenas de suministro o circulación de información. El aprendizaje consiste en rastrear interdependencias y decidir en qué escala puede actuar cada actor.

La ciudadanía global requiere además evitar una falsa oposición entre pertenencia local y responsabilidad transnacional. Una persona puede sentirse profundamente vinculada con su municipio y, al mismo tiempo, reconocer que sus decisiones están conectadas con cadenas productivas, impactos ambientales o movimientos de información que atraviesan fronteras. UNESCO (2015a) utiliza precisamente la interdependencia como uno de sus ejes. La pedagogía puede mostrarla siguiendo la trayectoria de un objeto cotidiano: quién lo produce, bajo qué normas, qué datos genera y qué impactos deja. El mundo global aparece entonces como red concreta y no como consigna.

Las diferencias culturales también obligan a distinguir universalidad de homogeneidad. Defender derechos comunes no exige que todas las comunidades organicen su vida de la misma manera. La educación ciudadana necesita enseñar a preguntar qué aspectos de una práctica son expresión cultural y cuáles afectan derechos que la comunidad política ha decidido proteger. Esta conversación requiere prudencia porque puede caer tanto en imposición cultural como en relativismo que normalice daños. El aprendizaje está en justificar el criterio y reconocer la complejidad.

3.4. CIUDADANÍA DIGITAL: INFORMACIÓN, DATOS Y PODER

Verificar antes de compartir; comprender antes de consentir

La plaza pública también cabe en una pantalla. Allí se informa, se discute, se organiza y se manipula. La ciudadanía digital exige habilidades para evaluar fuentes y una comprensión de cómo plataformas y datos median la participación.

DEL LECTOR ATENTO AL LECTOR LATERAL

Durante décadas, la alfabetización informacional enseñó a examinar una fuente por sus características internas: autor, fecha, lenguaje, referencias y apariencia. Internet cambió el problema. Un sitio diseñado profesionalmente puede ocultar intereses, y una fuente confiable puede ser imitada. Los fact-checkers estudiados por McGrew y colegas aplican una estrategia diferente: abandonan rápidamente la página y buscan qué dicen otras fuentes sobre ella. Esa práctica, conocida como lectura lateral, transforma la evaluación de credibilidad en investigación contextual.

McGrew et al. (2018) encontraron dificultades considerables entre estudiantes al evaluar fuentes en línea. Breakstone et al. (2021), con 3.446 estudiantes de secundaria, confirmaron el problema a mayor escala. En una tarea sobre un sitio relacionado con clima, la gran mayoría no descubrió vínculos relevantes del sitio con la industria de combustibles fósiles. El problema no era falta de acceso a internet; todos podían buscar. Faltaba una estrategia para investigar la fuente.

La buena noticia es que estas habilidades pueden enseñarse. McGrew (2020) evaluó una intervención de razonamiento cívico en línea y encontró mejoras en la capacidad para evaluar información. McGrew et al. (2019) también reportaron efectos de una intervención orientada a aumentar la pericia web. La lectura lateral, la búsqueda de cobertura independiente y el rastreo de afirmaciones constituyen hábitos transferibles entre temas.

El método no consiste en reemplazar una autoridad por otra. Buscar información sobre una organización puede llevar a fuentes contradictorias. El lector necesita comparar reputación, evidencia y posibles conflictos. La competencia central es cambiar de una lectura absorbida por el contenido a una lectura que investiga el contexto de producción. En términos ciudadanos, significa preguntar quién habla, desde dónde, con qué evidencia y para qué audiencia.

Kahne y Bowyer (2017) añaden una dificultad: cuando una afirmación coincide con preferencias previas, la motivación para verificar puede disminuir. Por ello, la lectura lateral necesita convertirse en rutina y no aplicarse solo a contenidos con los que se discrepa. Un ciudadano digital responsable verifica especialmente aquello que desea creer.

La inteligencia artificial generativa intensifica el desafío porque puede producir textos, imágenes y audios plausibles a bajo costo. La estrategia de verificación se vuelve más importante que la intuición visual. Una fotografía sorprendente necesita origen, fecha y contexto; una voz conocida puede requerir confirmación por otro canal. La educación ciudadana digital debe enseñar procedimientos que funcionen incluso cuando la tecnología cambia.

La pregunta “¿es verdadero?” rara vez se responde en un solo clic. Es mejor descomponerla: ¿qué se afirma exactamente?, ¿qué evidencia sería necesaria?, ¿quién respalda esa evidencia?, ¿qué fuentes independientes coinciden?, ¿qué parte sigue siendo incierta? Estas preguntas devuelven deliberación a un entorno diseñado para la velocidad.

La lectura lateral puede compararse con una investigación periodística mínima. El lector no pregunta únicamente si el texto “suena serio”; busca quién financia, quién firma y cómo otras fuentes describen a la organización. Breakstone et al. (2021) muestran por qué esta práctica resulta necesaria: estudiantes con acceso ilimitado a internet podían permanecer dentro de la página y no descubrir información externa relevante. La abundancia de información no produce automáticamente mejores juicios.

Metzger et al. (2010) habían mostrado que los usuarios utilizan heurísticas sociales y de diseño para evaluar credibilidad. En internet contemporáneo, esas señales pueden fabricarse con facilidad. Un logotipo, una biografía extensa o referencias no garantizan calidad. La educación ciudadana necesita trasladar el centro desde la apariencia hacia la corroboración.

Jenkins et al. (2009) describieron tempranamente la cultura participativa en la que usuarios crean, remezclan y circulan contenidos. La expansión de esta cultura transforma la alfabetización: ya no basta con interpretar medios producidos por otros; hay que asumir responsabilidad como productor. La ciudadanía digital se mide también por lo que una persona decide amplificar.

Ribble (2015) organiza ciudadanía digital alrededor de elementos como comunicación, derechos, seguridad y comportamiento. Aunque el marco ha sido criticado por aproximaciones más políticas, conserva valor pedagógico al recordar que participar en línea combina ética, protección y competencia técnica. Choi (2016) amplía esa mirada hacia participación y compromiso crítico.

FACEBOOK Y CAMBRIDGE ANALYTICA: CUANDO LOS DATOS SE VUELVEN MATERIA CÍVICA

El caso Cambridge Analytica hizo visible para públicos amplios que la privacidad digital no es únicamente un asunto individual. En 2019, la Federal Trade Commission de Estados Unidos sostuvo que la empresa, junto con un desarrollador de aplicaciones y su antiguo directivo, utilizó prácticas engañosas para recopilar información personal de decenas de millones de usuarios de Facebook con fines de perfilamiento y segmentación de votantes. La FTC señaló que la aplicación también accedió a información vinculada con amistades de los usuarios y exigió medidas de eliminación de datos y restricciones futuras (Federal Trade Commission, 2019b).

El interés educativo del caso está en la relación entre consentimiento, datos y participación pública. Una persona puede aceptar una aplicación pensando en una prueba de personalidad sin anticipar que la información pueda integrarse a perfiles de persuasión. La decisión privada de entregar datos adquiere dimensión cívica cuando esos datos se utilizan para adaptar mensajes relacionados con asuntos públicos. La ciudadanía digital necesita, por tanto, comprender que la información personal puede convertirse en recurso de influencia.

El caso también permite diferenciar personalización y manipulación. Adaptar un mensaje a una audiencia no es nuevo; publicidad y campañas han segmentado durante décadas. La novedad digital está en la escala, granularidad y capacidad de inferencia. La discusión educativa no necesita asumir que toda segmentación produce un efecto específico sobre una elección. Debe preguntar qué transparencia existe, qué datos se utilizaron, si hubo consentimiento y qué posibilidad tiene el ciudadano de saber por qué recibe un mensaje.

Choi (2016) propone una conceptualización de ciudadanía digital que incluye ética, alfabetización mediática, participación y compromiso crítico. Jones y Mitchell (2016) enfatizan dimensiones de comportamiento respetuoso y compromiso cívico. Von Gillern et al. (2024) muestran que alfabetización mediática y ciudadanía digital están relacionadas en las percepciones de futuros docentes. Estas aproximaciones coinciden en algo: la ciudadanía digital es más amplia que seguridad informática.

El modelo de negocio de plataformas también importa. La atención del usuario tiene valor económico; contenidos que generan interacción pueden recibir mayor visibilidad. Comprender este principio ayuda a interpretar por qué información emocional, conflictiva o sorprendente circula con intensidad. La plataforma no es un espacio neutral al que se añaden mensajes: su arquitectura organiza qué se ve, con qué frecuencia y en qué secuencia.

La educación ciudadana puede trabajar el caso Cambridge Analytica mediante una auditoría de consentimiento: qué información pide una aplicación, qué uso declara, qué consecuencias podría tener compartirla y qué opciones existen para limitar permisos. El objetivo no es inducir rechazo general a plataformas, sino hacer visible la cadena de datos.

La lección se resume en una idea: privacidad y ciudadanía se conectan porque los datos describen a personas y colectivos. Saber quién controla esa descripción, cómo se combina y para qué se utiliza forma parte de la capacidad de participar con autonomía.

Cambridge Analytica también muestra la dificultad de inferir efectos. Las autoridades documentaron prácticas de recolección y uso de datos, pero establecer cuánto alteró una campaña una conducta electoral requiere diseños causales específicos. Enseñar el caso de manera rigurosa significa separar hechos documentados, alegaciones legales y afirmaciones de impacto. Esta disciplina evita que la educación ciudadana reproduzca precisamente el problema que pretende corregir: concluir más de lo que la evidencia permite.

El consentimiento digital enfrenta además una limitación de comprensión. Aceptar términos extensos no equivale necesariamente a entender usos posibles. El caso invita a discutir qué responsabilidades corresponden al usuario y cuáles a la plataforma. La alfabetización digital no debería convertirse en excusa para trasladar toda la carga de protección a individuos frente a sistemas complejos.

Jones y Mitchell (2016) proponen medir ciudadanía digital juvenil mediante conductas de respeto y compromiso cívico. Von Gillern et al. (2024) encuentran que futuros docentes relacionan alfabetización mediática y ciudadanía digital. Estas investigaciones ayudan a unir dos campos que durante años se enseñaron por separado: evaluar información y convivir responsablemente en espacios digitales.

La educación puede transformar el caso en una cadena de preguntas: ¿qué dato se recoge?, ¿qué inferencia permite?, ¿quién lo recibe?, ¿qué decisión puede tomar con él?, ¿puede el usuario corregir o eliminar la información? Esa cadena convierte privacidad en asunto concreto y no en advertencia abstracta.

ALGORITMOS, POLARIZACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD DE COMPARTIR

Las redes sociales permiten que cualquier persona produzca y difunda información a gran escala. Esa democratización de la publicación amplía voces y reduce barreras de entrada, pero también desplaza tareas de verificación que antes recaían en editores y medios. El usuario se convierte simultáneamente en lector, distribuidor y, en ocasiones, fuente. La ciudadanía digital necesita asumir esa triple función.

Mihailidis y Thevenin (2013) argumentan que la alfabetización mediática debe conectarse con ciudadanía participativa y no quedarse en consumo defensivo. Compartir una información es una acción pública: incrementa su alcance y puede aportar legitimidad social. Antes de reenviar, el usuario puede considerar el costo de equivocarse. Una afirmación sobre salud, seguridad o un grupo social puede producir consecuencias aun cuando se comparta con intención de ayudar.

La polarización suele describirse como resultado directo de algoritmos, pero la evidencia académica es más compleja y depende de plataformas, contextos y mediciones. Una educación rigurosa evita atribuir causalidad simple. Puede afirmar con mayor seguridad que los sistemas de recomendación ordenan visibilidad según criterios computacionales y que los usuarios interactúan desde identidades y preferencias previas. El problema educativo consiste en comprender esa mediación y diversificar fuentes.

El concepto de “cámara de eco” resulta útil como metáfora si no se convierte en diagnóstico automático. Las personas encuentran desacuerdo en línea, pero pueden seleccionar comunidades y fuentes que refuercen sus marcos. La estrategia pedagógica no consiste en obligar a consumir cualquier contenido opuesto, sino en aprender a buscar fuentes serias que representen adecuadamente posiciones diferentes.

Römer et al. (2023) muestran que alfabetización mediática y participación cívica de jóvenes desfavorecidos mantienen relaciones condicionadas por contexto. Esto impide asumir que enseñar técnicas digitales produce automáticamente mayor participación. Las capacidades necesitan oportunidades, reconocimiento y confianza. La educación digital se vuelve ciudadana cuando conecta verificación con acción colectiva y no solo con autoprotección.

La responsabilidad de compartir puede enseñarse mediante una pausa de tres pasos: identificar afirmación, verificar procedencia y anticipar impacto. Esta rutina ralentiza una arquitectura que premia inmediatez. En ciudadanía, la pausa no es pasividad; es una forma de cuidado del espacio informacional común.

El acápite muestra finalmente que la ciudadanía digital no es un apéndice de la ciudadanía tradicional. Los datos, las interfaces y la circulación de información modifican las condiciones de participación. Aprender a verificar y comprender el uso de datos se ha convertido en parte de la alfabetización pública básica.

Tabla 6. Preguntas para verificar información pública

Pregunta de verificación	Acción práctica	Qué evita
¿Quién está detrás de la fuente?	Buscar información externa sobre autor u organización.	Confundir apariencia profesional con credibilidad.
¿Qué evidencia respalda la afirmación?	Rastrear el dato hasta su fuente primaria.	Repetir cifras sin contexto.
¿Qué dicen fuentes independientes?	Abrir nuevas pestañas y comparar cobertura.	Depender de una sola narrativa.
¿Qué parte coincide con lo que ya creo?	Buscar deliberadamente evidencia que podría contradecirla.	Aplicar verificación solo al adversario.
¿Qué pasa si comparto y es falso?	Evaluar daño potencial antes de publicar.	Convertir la urgencia en criterio de difusión.

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

Los algoritmos de recomendación introducen una capa de curaduría que suele pasar desapercibida. Dos personas pueden abrir la misma plataforma y recibir secuencias muy diferentes. Esta personalización no implica necesariamente manipulación política, pero sí significa que la experiencia informativa está mediada por criterios que el usuario no controla completamente. La educación ciudadana necesita enseñar que “lo que aparece” no equivale a “lo más importante” ni a una muestra representativa del mundo.

Bennett et al. (2009) distinguieron paradigmas de ciudadanía juvenil asociados con formas más dutiful o más actualizadas y expresivas de participación digital. La categoría ayuda a comprender por qué jóvenes pueden involucrarse intensamente en causas y redes sin hacerlo mediante organizaciones tradicionales. La escuela puede reconocer esas prácticas y, al mismo

tiempo, enseñar sus límites: una campaña viral no siempre construye organización duradera ni seguimiento institucional.

Uršič y Jurak (2023), en su estudio sobre alfabetización mediática y ciudadanía activa en Eslovenia, muestran la conexión entre capacidades informativas y democracia sostenible. La relación no debe entenderse como automatismo. La alfabetización crea recursos para participar; las instituciones y oportunidades determinan en qué medida esos recursos pueden utilizarse.

La responsabilidad de compartir se vuelve una forma de higiene cívica. Verificar antes de amplificar, corregir cuando se descubre un error y distinguir opinión de hecho contribuyen a la calidad del espacio informacional. Estas prácticas no eliminan desinformación, pero reducen la probabilidad de que cada usuario actúe como multiplicador involuntario.

La circulación digital también modifica el tiempo del conflicto. Una afirmación puede difundirse antes de que instituciones o periodistas puedan verificarla; una corrección llega después de que miles de personas formaron impresión. Esta asimetría favorece la velocidad sobre la exactitud. La ciudadanía digital necesita aprender que llegar primero no es siempre un valor y que suspender una publicación puede ser una decisión responsable. La pausa se convierte en competencia pública.

La generación de contenido sintético amplifica este problema. A medida que imágenes, audio y video pueden producirse con mayor realismo, la evidencia audiovisual deja de ser prueba suficiente por sí sola. El ciudadano necesita rastrear procedencia, contexto y fuentes independientes. El método de lectura lateral puede ampliarse a una lectura “forense” básica: quién publicó primero, qué fecha tiene el archivo, qué organizaciones confiables verifican el acontecimiento y si existe material previo que haya sido reutilizado.

La alfabetización mediática también debe incluir economía de la atención. Las plataformas compiten por tiempo e interacción; esa lógica puede favorecer formatos que provocan reacción. Comprender el modelo económico permite interpretar por qué determinados contenidos aparecen repetidamente sin asumir una conspiración. El diseño algorítmico responde a objetivos y métricas. La pregunta ciudadana es qué efectos produce esa optimización sobre la calidad de la información y qué capacidades necesita el usuario para compensarla.

El caso Cambridge Analytica ayuda a integrar privacidad y persuasión. La FTC documentó prácticas engañosas en recolección de datos; el aprendizaje responsable consiste en mantener esa afirmación dentro de su alcance. La educación puede mostrar cómo un dato se transforma en perfil y un perfil en segmentación, sin afirmar efectos electorales específicos que las fuentes regulatorias no prueban. Esa disciplina en el uso de evidencia es, en sí misma, educación ciudadana.

La gobernanza de plataformas plantea un nuevo problema institucional. Las reglas que determinan qué contenido se elimina, qué cuenta se suspende o qué información se recomienda no provienen únicamente de leyes estatales; también de términos de servicio y sistemas privados. El ciudadano digital vive, por tanto, bajo capas de regulación superpuestas. Comprender esa pluralidad ayuda a distinguir entre un derecho legal, una política de plataforma y una decisión algorítmica. Las tres pueden afectar la expresión, pero operan mediante procedimientos distintos y ofrecen mecanismos de apelación diferentes.

La educación sobre plataformas debe evitar dos simplificaciones. Una consiste en tratarlas como espacios totalmente privados donde cualquier regla es irrelevante para ciudadanía; otra, en asumir que toda moderación equivale a censura política. El análisis necesita examinar jurisdicción, contrato, derechos aplicables, riesgo de daño y procedimientos de revisión. La ciudadanía digital se vuelve más precisa cuando aprende a nombrar qué tipo de regla está actuando y quién puede modificarla.

3.5. PARTICIPAR, CONFIAR Y EXIGIR CUENTAS

Instituciones, comunidad y experiencia pública

La ciudadanía necesita instituciones, pero la confianza no se enseña como consigna. Se construye cuando las personas entienden procedimientos, observan coherencia y cuentan con vías para preguntar, reclamar y participar.

CONOCIMIENTO CÍVICO Y CONFIANZA: UNA RELACIÓN MENOS SIMPLE DE LO QUE PARECE

ICCS 2022 ofrece una de las fotografías comparadas más amplias sobre cómo jóvenes comprenden ciudadanía y democracia. El estudio examina conocimiento, actitudes, participación esperada y experiencias escolares en múltiples sistemas educativos. Sus resultados muestran que el conocimiento cívico se asocia con distintas actitudes, incluida mayor adhesión a algunos principios de igualdad y protección ambiental, pero la confianza institucional presenta patrones más complejos (Schulz et al., 2024). Conocer más no significa confiar más de manera automática.

Esa complejidad es saludable para la educación. La ciudadanía democrática no requiere confianza ciega. Las instituciones necesitan suficiente confianza para que los procedimientos funcionen y suficiente escrutinio para que puedan corregirse. Una persona que conoce cómo opera una entidad puede distinguir mejor entre desacuerdo con una decisión y negación de la legitimidad de todo procedimiento. La crítica informada forma parte de la confianza democrática.

Putnam (2000) popularizó la preocupación por el capital social y la disminución de determinadas formas de asociación en Estados Unidos. Aunque su diagnóstico ha sido debatido y no puede trasladarse sin más a otros países, introdujo una pregunta relevante: ¿qué ocurre con la vida democrática cuando las personas tienen menos espacios para cooperar con quienes no forman parte de su círculo íntimo? Las escuelas y universidades son algunos de los pocos lugares donde esa convivencia puede diseñarse deliberadamente.

El valor de la experiencia educativa aparece también en investigaciones longitudinales sobre educación superior y compromiso cívico. Estudios recientes exploran cómo ciertos modelos formativos se relacionan con participación y compromiso social a lo largo del tiempo. La prudencia causal es necesaria, porque quienes eligen determinados programas pueden diferir desde el inicio. Aun así, la literatura coincide en que experiencias de discusión, servicio, liderazgo y participación ofrecen oportunidades que el aprendizaje puramente expositivo no proporciona.

La confianza también depende de rendición de cuentas. Una institución que explica criterios, publica decisiones y ofrece canales de revisión facilita aprendizaje ciudadano incluso cuando el resultado es impopular. Lo contrario produce una pedagogía de opacidad: las personas aprenden que participar carece de efectos o que las reglas cambian sin explicación.

La escuela puede modelar rendición de cuentas mediante prácticas sencillas: publicar qué propuestas estudiantiles fueron aceptadas, cuáles no y por qué; informar avances; distinguir compromisos de aspiraciones; y reconocer errores. Estas prácticas enseñan que la autoridad no se debilita al explicar; gana previsibilidad.

La confianza democrática puede entenderse como disposición condicionada: confiar mientras existen razones y mecanismos para revisar. Esa forma es más compatible con ciudadanía madura que la obediencia automática o el cinismo permanente.

La relación entre conocimiento y confianza que observa ICCS obliga a abandonar dos clichés. El primero dice que la educación produce confianza; el segundo, que produce escepticismo. Los datos muestran patrones más condicionados: jóvenes con mayor conocimiento pueden apoyar principios democráticos y, en contextos percibidos como disfuncionales, ser críticos frente a instituciones concretas (Schulz et al., 2024). La educación ciudadana debería preparar precisamente para esa distinción entre apoyar reglas democráticas y evaluar el desempeño de quienes ocupan instituciones.

Flanagan y Levine (2010) describen la transición a la adultez como periodo relevante para el compromiso cívico. Las oportunidades de participación durante juventud pueden conectar identidad, redes y habilidades. Checkoway (2011) insiste en que los jóvenes aportan conocimiento sobre los programas que les afectan. La escuela puede utilizar ese principio para pasar de hablar “sobre los jóvenes” a diseñar procesos “con los jóvenes”.

La confianza institucional también puede ser específica. Una persona puede confiar en una entidad técnica y desconfiar de otra, o valorar un procedimiento aunque critique un resultado. Medir “la confianza” como una sola actitud puede ocultar esa diversidad. Pedagógicamente, conviene preguntar qué hace confiable a una institución: competencia, imparcialidad, transparencia, capacidad de respuesta y posibilidad de control.

La rendición de cuentas escolar ofrece práctica inmediata. Cuando una directiva publica razones de una decisión y permite preguntas, enseña más sobre institucionalidad que una definición. Cuando oculta criterios o cambia reglas sin explicación, también enseña. La cultura cívica se transmite por coherencia organizacional.

PARTICIPAR NO ES SOLO VOTAR: ORGANIZACIONES, SERVICIO Y ACCIÓN COLECTIVA

Las elecciones son una forma central de participación en sistemas democráticos, pero la vida ciudadana incluye muchas otras prácticas: asociaciones, veeduría, voluntariado, deliberación comunitaria, iniciativas ambientales, organizaciones culturales, sindicatos, juntas, proyectos barriales y producción de información. Reducir ciudadanía al voto deja fuera buena parte del aprendizaje social que ocurre entre elecciones.

Miranda et al. (2020) desarrollan un modelo empírico de participación juvenil que permite observar cómo distintas formas de compromiso se relacionan con factores individuales y contextuales. La literatura sobre servicio-aprendizaje ofrece otra vía. Resch y Schritteser (2023) muestran cómo conectar formación docente con experiencias de servicio puede articular teoría y práctica. Eyler y Giles (1999), en una tradición anterior, habían insistido en que el aprendizaje mediante servicio requiere reflexión para no convertirse en voluntariado desconectado del currículo.

La reflexión es decisiva porque una actividad de servicio puede reforzar estereotipos si presenta a una comunidad únicamente como receptora de ayuda. La ciudadanía democrática necesita reciprocidad: reconocer conocimientos locales, analizar causas y permitir que la comunidad defina necesidades. El estudiante deja de “llevar soluciones” y aprende a trabajar con otros actores.

La ciencia ciudadana ofrece un ejemplo de participación basada en producción de conocimiento. Proyectos de observación ambiental, biodiversidad o salud pueden involucrar a comunidades en recolección y análisis. Resnik et al. (2015) advierten que estos proyectos también plantean cuestiones éticas de consentimiento, propiedad de datos y reconocimiento. La participación produce ciudadanía cuando las responsabilidades están claras.

Los movimientos juveniles y las organizaciones estudiantiles ofrecen aprendizajes difíciles de reproducir en una clase: negociación, distribución de tareas, comunicación pública y relación con instituciones. La escuela puede reconocer estas experiencias sin evaluar a los estudiantes por la posición política que adopten. El criterio educativo se centra en procedimientos: uso de evidencia, respeto de derechos, transparencia, responsabilidad y capacidad de diálogo.

Westheimer y Kahne (2004) ayudan a distinguir el valor de participar de la pregunta por el propósito de la participación. Organizar una colecta, integrar un consejo o investigar las causas de una desigualdad movilizan capacidades distintas. Un currículo amplio permite experimentar varias formas y reflexionar sobre sus límites.

La ciudadanía se fortalece cuando la participación deja resultados observables. Puede ser una mejora pequeña en un espacio común, una propuesta presentada a una autoridad o un informe público. El impacto no necesita ser espectacular; necesita ser suficientemente real para que el estudiante comprenda la relación entre acción, institución y consecuencia.

El servicio-aprendizaje permite distinguir caridad de ciudadanía. Eyler y Giles (1999) subrayaron el papel de la reflexión para convertir servicio en aprendizaje. Resch y Schritteser (2023) muestran cómo esta metodología puede articular teoría y práctica en formación docente. La reflexión ayuda a preguntar quién definió la necesidad, qué aprendió la comunidad y qué relaciones de poder estuvieron presentes.

La ciencia ciudadana amplía la idea de participación porque los ciudadanos pueden producir datos y conocimiento. Resnik et al. (2015) advierten dilemas éticos de consentimiento, propiedad y distribución de beneficios. Una actividad escolar de monitoreo ambiental puede ser valiosa, pero necesita protocolos claros y devolución de resultados. Participar no significa extraer información de una comunidad sin retorno.

Telešienė et al. (2021) evaluaron una intervención para fomentar ciudadanía ambiental en estudiantes universitarios. Estos trabajos muestran cómo problemas ecológicos pueden convertirse en escenarios de ciudadanía porque combinan conocimiento, valores y acción. La discusión ambiental no pertenece únicamente a ciencias; requiere decidir sobre bienes comunes y responsabilidades intergeneracionales.

La participación también puede adoptar formas culturales. Talleres, medios comunitarios, archivos de memoria o intervenciones artísticas crean espacios públicos diferentes de una asamblea formal. La educación ciudadana necesita reconocer esa pluralidad de repertorios para no limitar la participación a mecanismos institucionales tradicionales.

ESCUELA, UNIVERSIDAD Y TERRITORIO: CIUDADANÍA SITUADA

La ciudadanía ocurre en territorios concretos. Problemas de movilidad, agua, seguridad, cultura o acceso a servicios adquieren formas distintas según el lugar. Una educación ciudadana situada utiliza el entorno como texto: identifica actores, instituciones, datos, conflictos y memorias. Este enfoque evita que la democracia se enseñe únicamente mediante ejemplos nacionales abstractos.

El Semestre Paz y Región ofrece una experiencia colombiana identificable. La Universidad de Ibagué describe esta estrategia, creada en 2011, como formación integral que vincula equipos interdisciplinarios de estudiantes con proyectos y organizaciones del Tolima durante un semestre académico. Su presentación institucional especifica etapas de preparación, concertación del trabajo, acompañamiento y entrega de productos (Universidad de Ibagué, s. f.). Esta fuente permite conocer el diseño declarado del programa; no demuestra por sí sola cuánto transforma las capacidades ciudadanas o el desarrollo regional. Para valorar esos resultados serían necesarias evaluaciones con criterios y evidencia explícitos. El interés pedagógico del caso consiste en examinar cómo una institución conecta formación profesional, problemas territoriales y responsabilidades compartidas.

La educación superior ha recuperado en los últimos años discusiones sobre misión pública, engagement y responsabilidad territorial. La ciudadanía aparece como una dimensión de esa misión cuando estudiantes y docentes colaboran con actores externos. Sin embargo, la relación universidad-comunidad puede reproducir asimetrías si la institución define unilateralmente problemas y soluciones. La participación debe incluir a quienes viven las consecuencias.

La territorialización también sirve para enseñar instituciones. Un problema de residuos permite identificar competencias municipales, empresas, comunidades y normas; una discusión sobre transporte muestra relaciones entre planeación, presupuesto y comportamiento ciudadano. La pregunta “¿quién decide?” convierte el territorio en mapa institucional.

La memoria es otra dimensión de ciudadanía situada. Las comunidades construyen relatos sobre conflictos, transformaciones y pertenencias. Trabajar memoria en la escuela requiere pluralidad de fuentes y cuidado con la imposición de una narrativa única. La investigación histórica local puede enseñar a contrastar testimonios, documentos y silencios, conectando alfabetización histórica con ciudadanía.

La participación territorial puede culminar en productos públicos: mapas de problemas, podcasts documentales, informes de veeduría escolar, exposiciones o propuestas de mejora. Estos productos exigen responsabilidad porque circulan fuera del aula. La calidad de la evidencia y el respeto por personas representadas se vuelven parte de la evaluación.

La ciudadanía situada responde finalmente a una pregunta sencilla: ¿qué significa participar aquí? La respuesta cambia según territorio, pero el método permanece: comprender contexto, escuchar actores, verificar información, reconocer competencias y construir acciones proporcionales.

El territorio colombiano hace visible una tensión entre marcos nacionales y experiencias locales. Las competencias ciudadanas ofrecen un lenguaje común, pero los problemas que movilizan esas competencias varían. En una comunidad rural puede ser central la relación con agua, tierra o conectividad; en una ciudad, movilidad, seguridad, espacio público o vivienda. La estructura de razonamiento puede conservarse mientras cambia el caso.

Paz y Región permite estudiar una relación formativa descrita por su propia institución (Universidad de Ibagué, s. f.). El análisis del capítulo 3 debe preguntar quién define el problema, qué contribución realiza cada actor y cómo se devuelven los productos. Estas preguntas permiten distinguir participación comunitaria de una práctica que usa el territorio únicamente como lugar de aplicación. La ciudadanía profesional puede examinarse mediante las decisiones documentadas de los estudiantes, sin presumir que la existencia del programa garantiza el aprendizaje.

La memoria local también permite trabajar pluralidad de fuentes. Un mismo acontecimiento puede recordarse de manera distinta por generaciones, grupos o instituciones. El aula puede comparar testimonios y documentos sin obligar a resolver toda discrepancia. Aprender a convivir con memorias distintas es parte del pluralismo.

La ciudadanía situada evita, finalmente, que el capítulo se convierta en una teoría abstracta de democracia. Preguntar qué significa participar “aquí” obliga a identificar instituciones concretas, canales de decisión, barreras y capacidades. La escala local convierte conceptos en relaciones observables.

La confianza pública también depende de la experiencia de justicia procedimental. Personas que pierden una decisión pueden aceptar mejor el resultado cuando perciben que tuvieron

oportunidad de ser escuchadas, que las reglas eran conocidas y que la autoridad aplicó criterios consistentes. La escuela puede modelar esta lógica en procedimientos disciplinarios, distribución de recursos y evaluación de proyectos. La ciudadanía se forma cuando la institución demuestra que una decisión desfavorable no equivale a exclusión.

ICCS 2022 muestra que la confianza en instituciones varía entre países y se relaciona con percepciones del funcionamiento del sistema. El informe registra, además, que estudiantes con mayor conocimiento cívico pueden ser más críticos en contextos que perciben como disfuncionales (Schulz et al., 2024). Esta evidencia impide utilizar la confianza como indicador simple de “buena ciudadanía”. Una ciudadanía informada puede confiar, desconfiar o suspender juicio según el desempeño observado.

Putnam (2000) utilizó la metáfora del capital social para discutir redes, reciprocidad y vida asociativa. Aunque el concepto tiene críticas y contextos de origen específicos, permite preguntar qué espacios permiten cooperar fuera de vínculos familiares. Clubes, organizaciones culturales, grupos ambientales y proyectos comunitarios funcionan como laboratorios de coordinación. La escuela puede facilitar esta experiencia sin dirigir ideológicamente su contenido.

La participación juvenil también se conecta con la transición a la adultez. Flanagan y Levine (2010) muestran que experiencias, oportunidades y redes durante la juventud influyen en el compromiso posterior. El argumento refuerza una idea del capítulo: la ciudadanía no aparece de repente a una edad legal. Se acumula mediante prácticas y expectativas sobre si participar vale la pena.

En Colombia, una pedagogía de ciudadanía puede aprovechar la cercanía entre lectura crítica, sociales y competencias ciudadanas. Un mismo problema público admite varias entradas: lenguaje analiza argumentos y fuentes; sociales ubica instituciones e historia; matemáticas examina datos; tecnología estudia circulación digital. La transversalidad no significa que todo docente deba convertirse en especialista político, sino que cada área puede aportar herramientas para comprender decisiones colectivas. Esta convergencia aumenta profundidad sin recargar el currículo con una nueva lista de temas.

La evaluación nacional ofrece además una oportunidad para enseñar a distinguir capacidad de desempeño. Un estudiante puede comprender multiperspectivismo en una prueba y no ejercerlo espontáneamente en un conflicto real. La escuela necesita crear situaciones en las que la capacidad se vuelva práctica: mediación, consejos, proyectos, investigación de información y construcción de propuestas. El marco del ICFES proporciona categorías; la experiencia escolar les da vida.

3.6. ENSEÑAR CIUDADANÍA SIN CONVERTIRLA EN UN MANUAL

Problemas, casos y experiencias para aprender a decidir con otros

La buena educación ciudadana no produce respuestas uniformes. Produce mejores preguntas, argumentos más trazables y una relación más responsable con las consecuencias de las decisiones públicas.

EL CURRÍCULO CIUDADANO COMO SECUENCIA DE PROBLEMAS

Un currículo de ciudadanía organizado por definiciones puede cubrir muchos temas y desarrollar pocas capacidades. La alternativa es trabajar con problemas suficientemente ricos para movilizar conocimiento institucional, derechos, evidencia y deliberación. Un conflicto sobre uso de celulares puede conectar privacidad, convivencia y autoridad; un presupuesto limitado introduce equidad y priorización; una noticia viral obliga a evaluar fuente y consecuencia.

El marco de UNESCO (2015a) puede utilizarse como mapa para asegurar que los problemas movilicen comprensión, dimensión socioemocional y acción. El RFCD del Council of Europe (2018) ofrece descriptores que ayudan a observar escucha, cooperación, responsabilidad y comprensión crítica. El ICFES, en Colombia, aporta categorías de pensamiento ciudadano y competencias que pueden orientar tareas. Ningún marco debería convertirse en una lista de chequeo que sustituya la experiencia; su función es ayudar a diseñarla y analizarla.

La secuencia didáctica puede comenzar con un caso ambiguo. Los estudiantes reciben información parcial y deben identificar qué necesitan saber antes de opinar. Este primer movimiento es importante porque la conversación pública suele comenzar con posiciones antes que con preguntas. Aprender a suspender juicio mientras se busca información es una

competencia cívica.

El segundo movimiento consiste en mapear actores. ¿Quién se beneficia?, ¿quién asume costos?, ¿quién tiene autoridad?, ¿quién tiene información?, ¿quién no está representado? El multiperspectivismo deja de ser una exhortación a “ponerse en el lugar del otro” y se convierte en método.

El tercer movimiento exige argumentar con criterios. Los estudiantes pueden defender soluciones diferentes, pero deben hacer explícitos principios y evidencia. El docente evalúa coherencia, no alineación política. Esta neutralidad procedimental es fundamental en educación ciudadana: el aula no puede castigar una conclusión legítima solo porque no coincide con la preferencia del profesor.

El cuarto movimiento introduce consecuencias y revisión. Una decisión se simula o implementa; luego se observan resultados y efectos no previstos. La ciudadanía se aprende cuando el estudiante descubre que decidir no termina la discusión. Las políticas y normas necesitan evaluación.

Esta secuencia —preguntar, mapear, argumentar, decidir, observar y revisar— coincide con la lógica general de la obra y evita que la educación ciudadana se convierta en una serie de “valores” desconectados de situaciones reales.

El diseño basado en problemas también puede incorporar progresión. En etapas iniciales, los casos pueden tener actores y reglas claras; más adelante, introducir incertidumbre, conflicto de derechos y evidencia contradictoria. La complejidad crece junto con las capacidades del estudiante. UNESCO (2015a) organiza objetivos por edades y ofrece una referencia para esta progresión, aunque cada contexto requiere adaptación.

La formación docente necesita acompañar ese diseño. Hahn (1998) mostró que el tratamiento de asuntos públicos depende de contextos y tradiciones educativas. Un profesor puede evitar controversias por temor a perder control o ser percibido como parcial. Por eso, enseñar ciudadanía requiere habilidades profesionales específicas: moderar, clarificar evidencia, proteger a estudiantes y distinguir explicación de persuasión.

Los recursos digitales pueden ampliar acceso a perspectivas, pero también sobrecargar. El profesor debe seleccionar fuentes suficientemente contrastantes y confiables para que el problema sea manejable. Dar veinte enlaces sin guía no produce pluralismo; produce ruido. El currículo ciudadano también enseña curaduría.

La secuencia de problemas puede culminar en propuestas públicas reales. Una carta argumentada, un podcast de verificación o una recomendación a un consejo escolar obligan a cuidar lenguaje y evidencia porque salen del circuito de evaluación privada. La audiencia auténtica aumenta la responsabilidad.

La aplicación colombiana necesita reconocer una tradición institucional propia. Los Estándares y marcos de competencias ciudadanas han buscado evaluar y desarrollar capacidades relacionadas con convivencia, participación y pluralidad. El marco ICFES de pensamiento ciudadano utiliza situaciones para observar cómo el estudiante comprende perspectivas, argumenta y analiza sistemas. Esta arquitectura es compatible con el enfoque de este capítulo si se evita reducirla a preparación para pruebas.

Una secuencia situada podría partir de una problemática del municipio: uso de espacio público, movilidad escolar, calidad de agua o acceso cultural. Los estudiantes identifican qué entidades tienen competencia, recopilan información, escuchan actores y producen una propuesta. La evaluación se centra en trazabilidad. El producto final puede ser enviado a una institución real, siempre que se protejan datos y se expliquen límites de representatividad.

La formación ciudadana también puede articularse con disciplinas distintas de sociales. Ciencias puede abordar controversias socioambientales; matemáticas puede analizar presupuestos y encuestas; lenguaje puede trabajar argumentación y fuentes; tecnología puede enseñar privacidad y verificación; artes puede explorar memoria y representación. Esta transversalidad evita que ciudadanía quede confinada a una hora semanal mientras el resto de la cultura escolar opera con lógicas contradictorias.

El docente requiere, sin embargo, una ética profesional clara. Facilitar una deliberación sobre asunto público no autoriza a utilizar la posición evaluadora para premiar coincidencia. La autoridad del profesor se ejerce sobre calidad del proceso: precisión factual, respeto de derechos, claridad argumental y uso de evidencia. Esta separación protege tanto al estudiante como a la legitimidad de la educación ciudadana.

CUATRO CASOS PARA UNA CIUDADANÍA CONTEMPORÁNEA

El primer caso es el presupuesto participativo. Una institución dispone de recursos limitados y varias necesidades legítimas. Los estudiantes reciben costos, datos de uso y testimonios de grupos afectados. Deben construir criterios, asignar recursos y publicar una explicación. El caso permite evaluar equidad, deliberación y rendición de cuentas. Su referente público es Porto Alegre, pero la situación puede adaptarse a cualquier escuela.

El segundo caso es Cambridge Analytica. Los estudiantes reconstruyen una cadena: aplicación, consentimiento, recolección de datos, perfiles y segmentación. Deben distinguir hechos documentados por autoridades de afirmaciones sobre efectos políticos que requieren evidencia adicional. Esta distinción es pedagógicamente poderosa porque enseña a no convertir un hecho verificado —la recolección engañosa de datos alegada y sancionada por la FTC— en una conclusión causal que el documento no demuestra.

El tercer caso utiliza una publicación viral. Se entrega una pieza aparentemente informativa sobre un asunto público y se pide verificarla mediante lectura lateral. El criterio de éxito no es llegar rápido a “verdadero” o “falso”, sino documentar la ruta de verificación: origen, reputación, evidencia primaria, cobertura independiente y nivel de certeza. Las tareas de Civic Online Reasoning desarrolladas en Stanford ofrecen un antecedente empírico para este tipo de actividad (Breakstone et al., 2021; McGrew, 2020).

El cuarto caso trabaja una norma escolar polémica. Un grupo propone restringir celulares durante determinadas actividades; otros defienden usos educativos, familiares o de accesibilidad. Los estudiantes deben escuchar actores, proponer excepciones, diseñar un procedimiento de revisión y explicar cómo se aplicaría. El caso enseña que una norma democrática necesita propósito, proporcionalidad y mecanismos para tratar situaciones distintas.

Estos casos comparten una estructura. Ninguno tiene una respuesta universal independiente del contexto. Todos exigen identificar información, derechos, actores, criterios y consecuencias. Esa estructura es más importante que el tema concreto porque puede transferirse a nuevos problemas.

Los casos públicos reconocibles cumplen otra función: muestran que la ciudadanía no es materia escolar separada de la vida. Datos personales, presupuesto, redes y normas son espacios de poder cotidiano. La discusión académica adquiere densidad cuando se conecta con acontecimientos que el lector puede reconocer y volver a investigar.

La selección de casos debe mantenerse abierta. Una nueva tecnología, crisis o conflicto puede sustituir un ejemplo sin alterar los principios del acápite. Esta flexibilidad permite que el capítulo conserve vigencia más allá de las noticias específicas.

El caso Cambridge Analytica permite evaluar una competencia especialmente importante: separar niveles de afirmación. Está documentado que se recolectaron datos mediante prácticas que autoridades calificaron de engañosas; afirmar que esa práctica determinó por sí sola un resultado electoral exige evidencia adicional. El estudiante que distingue ambos niveles demuestra madurez epistémica. Esta capacidad debe ser premiada incluso cuando la conclusión resulte menos dramática.

Porto Alegre permite evaluar otro tipo de razonamiento: distribución. Los estudiantes pueden producir asignaciones distintas si utilizan criterios coherentes. Uno puede priorizar necesidades básicas; otro, número de beneficiarios; otro, equilibrio territorial. La tarea consiste en mostrar qué principio organiza la decisión y qué costos acepta. La ciudadanía democrática admite diversidad de criterios dentro de límites jurídicos y procedimentales.

El caso de una norma escolar permite observar diseño institucional. Una propuesta completa debe definir objetivo, regla, excepciones, responsable de aplicación, mecanismo de queja y fecha de revisión. Esta estructura enseña que gobernar no es anunciar intenciones; es crear procedimientos que puedan aplicarse y corregirse.

El caso de información viral permite evaluar trazabilidad. Breakstone et al. (2021) y McGrew (2020) ofrecen evidencias para justificar que la evaluación no se limite al veredicto final. El estudiante debe mostrar qué búsquedas realizó, cómo evaluó reputación y qué incertidumbre conserva.

EVALUAR CIUDADANÍA SIN EVALUAR OBEDIENCIA IDEOLÓGICA

Evaluar educación ciudadana plantea una dificultad ética: ¿cómo valorar aprendizaje sin calificar opiniones políticas? La respuesta está en distinguir posición de competencia. Dos

estudiantes pueden defender soluciones diferentes y obtener una evaluación alta si argumentan con evidencia, reconocen derechos, representan perspectivas con justicia y responden a objeciones. Evaluar la conclusión como correcta o incorrecta solo es apropiado cuando la tarea tiene hechos verificables o principios jurídicos claramente establecidos.

ICCS mide conocimiento y actitudes mediante instrumentos estandarizados, mientras los marcos del ICFES evalúan razonamiento en situaciones ciudadanas. Estas evaluaciones ofrecen información valiosa a escala de sistemas, pero el aula puede incorporar evidencias más ricas: deliberaciones, análisis de fuentes, proyectos de investigación, diarios de revisión y productos públicos. La combinación permite observar proceso y no solo respuesta.

Una rúbrica ciudadana puede incluir cinco dimensiones: comprensión del problema; uso de evidencia; consideración de perspectivas; justificación de criterios; y capacidad de revisar. La conducta respetuosa también importa, pero debe definirse en términos observables —no interrumpir sistemáticamente, no deshumanizar, responder al argumento— y no como docilidad frente a la autoridad.

La reflexión posterior es fundamental. Después de una deliberación, el estudiante puede identificar qué argumento ajeno modificó su posición, qué información faltó y qué haría distinto. Esta metacognición convierte el cambio de opinión en signo de aprendizaje y no en derrota. La ciudadanía democrática necesita personas capaces de revisar sin sentir que pierden identidad.

La evaluación de proyectos comunitarios debe evitar premiar únicamente visibilidad o impacto espectacular. Un proyecto pequeño con buena investigación, colaboración y rendición de cuentas puede mostrar más aprendizaje que una campaña llamativa sin evidencia. El proceso es parte del resultado.

El docente debe hacer explícitos tres planos de evaluación. Las afirmaciones factuales se contrastan con fuentes; los principios que rigen el ejercicio se identifican y justifican; las preferencias entre alternativas legítimas se valoran por la calidad del razonamiento. Si una conclusión entra en conflicto con un derecho o una regla aplicable, corresponde mostrar cuál es ese límite y permitir que el estudiante discuta su interpretación. La selección de fuentes, los turnos y la distribución del tiempo también pueden introducir sesgos. Publicar los criterios antes de deliberar, ofrecer una vía para pedir revisión y registrar los motivos de la calificación convierte la imparcialidad procedimental en una práctica examinable. La coincidencia con la preferencia política del profesor no constituye una evidencia de aprendizaje.

La educación ciudadana se cierra así como práctica de juicio. Su éxito no se mide por cuántos estudiantes repiten una definición de democracia, sino por la calidad con la que investigan una afirmación, escuchan un desacuerdo, comprenden una institución y actúan dentro de procedimientos compartidos.

Tabla 7. Evidencias para evaluar el aprendizaje ciudadano

Evidencia de aprendizaje	Qué muestra	Qué conviene evitar
Análisis de caso	Comprensión de actores, derechos, evidencia y consecuencias	Premiar solo la conclusión preferida por el docente.
Deliberación	Escucha, argumentación y respuesta a objeciones	Confundir elocuencia con calidad de razonamiento.
Verificación de información	Capacidad para investigar fuentes y trazabilidad	Reducir la tarea a detectar señales superficiales.
Proyecto comunitario	Agencia, colaboración y responsabilidad pública	Evaluar únicamente impacto visible.
Diario de revisión	Metacognición y cambio razonado de posición	Tratar cambiar de opinión como inconsistencia.
Propuesta institucional	Conexión entre problema, competencia y procedimiento	Prometer cambios que la institución no puede implementar.

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

La evaluación ciudadana también puede incorporar autoevaluación calibrada. El estudiante compara su confianza inicial con la calidad de su evidencia. Una persona muy segura con información débil necesita aprender algo distinto de quien tiene un buen análisis pero evita expresarlo. Esta dimensión conecta ciudadanía con metacognición.

La evaluación institucional importa tanto como la individual. Si un proyecto de participación nunca modifica nada, la escuela debería revisar el diseño en lugar de concluir que los estudiantes “no participan”. La educación democrática necesita medir oportunidades ofrecidas, diversidad de participantes y seguimiento, no solo actitudes estudiantiles.

Bowman (2011) y la literatura sobre interacciones con diversidad sugieren que experiencias concretas pueden importar más que declaraciones generales. Evaluar el currículo implica

observar qué encuentros y decisiones reales genera. Una institución puede afirmar compromiso con ciudadanía y ofrecer muy pocas oportunidades para practicarla.

El criterio final sigue siendo agencia responsable: capacidad para actuar con información, reconocer límites y revisar. La evaluación debe hacer visible ese proceso sin convertir la ciudadanía en obediencia a una respuesta oficial.

La ciudadanía situada también exige comprender la escala de los problemas. Un estudiante puede identificar una dificultad local cuya solución depende de una autoridad departamental o nacional. Aprender a mapear competencias evita frustración y mejora la calidad de las propuestas. La acción ciudadana comienza muchas veces por saber dónde está la decisión.

La universidad puede articular servicio-aprendizaje, prácticas territoriales y co-creación. En el caso de Paz y Región, la presentación institucional identifica una estrategia de trabajo con proyectos regionales (Universidad de Ibagué, s. f.). La evaluación propuesta en el acápite 3.6 debe observar reciprocidad: si los actores locales participan en la definición del problema, reciben productos comprensibles y pueden discutirlos. Estos son criterios de lectura y evaluación, no resultados que se atribuyan al programa sin una investigación específica.

La memoria comunitaria ofrece otro campo. Investigar transformaciones del barrio o municipio mediante entrevistas y archivos enseña que los relatos públicos se construyen desde perspectivas distintas. El objetivo no es imponer una versión única, sino aprender a contrastar, contextualizar y reconocer silencios. Esta competencia histórica fortalece la resistencia frente a narrativas simplificadoras.

La ciudadanía situada termina convirtiendo el territorio en aula extendida. Instituciones, medios, organizaciones y espacios comunes dejan de ser telón de fondo y se convierten en objeto de investigación. El aprendizaje ciudadano se vuelve visible cuando el estudiante puede explicar quién decide, con qué información y cómo puede intervenir de manera responsable.

La formación ciudadana también debe enseñar a trabajar con desacuerdos que no pueden resolverse dentro del aula. Algunos conflictos dependen de información técnica, decisiones judiciales o competencias de autoridades externas. Reconocer ese límite es una forma de madurez. El estudiante aprende que participar no significa resolverlo todo personalmente, sino identificar qué actor tiene competencia, qué procedimiento existe y qué evidencia puede aportar. Esta comprensión protege frente a la frustración y frente a la ilusión de que toda acción pública depende únicamente de voluntad.

En este punto, la noción de ciudadanía como práctica adquiere su forma más completa. Una persona actúa dentro de instituciones, pero también ayuda a interpretarlas y, en ocasiones, a modificarlas. Puede aceptar una decisión provisional, documentar sus efectos y volver a plantear el problema. Esa temporalidad distingue la democracia de una lógica de todo o nada. Las decisiones pueden revisarse; las normas pueden reformarse; las instituciones pueden aprender. La educación ciudadana debería transmitir esa posibilidad sin prometer que todo cambio será rápido o exitoso.

El aula puede cultivar esta perspectiva mediante ciclos de acción pequeños: identificar un problema, investigar, proponer, recibir respuesta, observar el resultado y documentar qué cambió. El valor de la experiencia no depende de que la institución acepte la propuesta. Una negativa bien explicada puede enseñar competencias, límites y procedimientos. Lo importante es que el estudiante pueda reconstruir el proceso y comprender qué haría en una siguiente iteración.

De esta manera, la educación ciudadana evita dos formas de desencanto. La primera nace cuando se enseña que participar siempre produce el resultado esperado; la segunda, cuando se enseña que nada puede cambiarse. Entre ambas se encuentra una ciudadanía realista: reconoce estructuras y límites, pero conserva capacidad para organizarse, argumentar, insistir y revisar estrategias.

La experiencia democrática también necesita enseñar que la eficacia no es el único criterio de una institución. Un procedimiento más lento puede ser preferible si protege derechos, permite contradicción y deja registro de la decisión. En educación, esta idea ayuda a comprender por qué “resolver rápido” un conflicto no siempre significa resolverlo bien. La deliberación consume tiempo porque incorpora voces, pero ese tiempo puede aumentar legitimidad y reducir la necesidad de rehacer decisiones mal comprendidas.

La ciudadanía contemporánea enfrenta además una sobreabundancia de indicadores. Encuestas, rankings, métricas de interacción y visualizaciones parecen ofrecer objetividad inmediata. Aprender ciudadanía incluye preguntar cómo se construyó un dato, qué población representa y qué queda fuera. Una encuesta escolar con baja participación puede ser precisa estadísticamente en sus cálculos y poco representativa en su alcance. La alfabetización de datos se convierte así en parte del razonamiento público.

La representación plantea otra tensión. Elegir voceros permite trabajar con grupos grandes, pero puede distanciar a representantes de quienes los eligieron. La educación puede enseñar mecanismos sencillos de mandato y devolución: recoger posiciones antes de una reunión, explicar después qué se decidió y permitir preguntas. Estas prácticas muestran que representar no es hablar en nombre de otros de manera permanente, sino sostener una relación de comunicación y responsabilidad.

El desacuerdo sobre asuntos públicos puede ser también una oportunidad para aprender humildad. Algunas decisiones producen efectos que solo aparecen con el tiempo. Una política escolar sobre horarios, convivencia o tecnología puede parecer razonable y generar consecuencias inesperadas. Incorporar revisiones periódicas enseña que una buena decisión no es necesariamente una decisión definitiva. La posibilidad de corregir es una fortaleza institucional, no una señal de fracaso.

La ciudadanía digital añade una responsabilidad intergeneracional. Jóvenes pueden dominar formatos y plataformas que adultos conocen menos, mientras adultos pueden aportar experiencia institucional e histórica. Un currículo que permita enseñar en ambas direcciones evita la caricatura del “nativo digital” autosuficiente. Ng (2012) mostró hace tiempo que familiaridad con tecnología no equivale a alfabetización digital crítica. La competencia necesita enseñanza explícita incluso entre usuarios intensivos.

La inteligencia artificial generativa hace todavía más evidente esa diferencia. Un estudiante puede producir con facilidad un texto persuasivo sobre una controversia y desconocer la procedencia de las afirmaciones. La evaluación debe trasladarse del producto a la trazabilidad: qué fuentes se utilizaron, cómo se verificaron y qué decisiones intelectuales tomó el autor. Esta lógica protege la educación ciudadana de una superficialidad nueva: confundir fluidez con juicio.

Las instituciones educativas pueden aprovechar esta coyuntura para enseñar documentación de procesos. Una propuesta ciudadana puede incluir anexos con fuentes, registro de cambios y respuestas a objeciones. La transparencia de proceso se vuelve parte de la calidad. El estudiante aprende que una afirmación pública gana fuerza cuando otro puede reconstruir cómo se llegó a ella.

La dimensión ética aparece también en el uso de testimonios. Investigar un problema comunitario puede implicar historias sensibles. El estudiante necesita consentimiento, cuidado de identidad y respeto por la posibilidad de que una persona no quiera participar. Resnik et al. (2015) discuten dilemas semejantes en ciencia ciudadana. La ciudadanía responsable no obtiene información a cualquier costo; considera a quienes producen esa información.

La acción colectiva requiere además aprender a distribuir tareas. Organizar una iniciativa implica investigar, comunicar, coordinar, registrar recursos y evaluar. Estas tareas permiten que personas con habilidades distintas participen. La ciudadanía deja de asociarse exclusivamente con hablar en público. Diseñar roles diversos puede ampliar inclusión y reconocer formas de contribución menos visibles.

La escuela puede utilizar esa diversidad para reducir un problema frecuente: que la participación sea monopolizada por estudiantes con mayor capital cultural. Un proyecto bien organizado permite que quien domina datos, diseño, escritura o logística tenga responsabilidades relevantes. La ciudadanía se vuelve cooperación antes que exhibición de liderazgo individual.

Finalmente, la educación ciudadana necesita enseñar cuándo retirarse de una discusión. No toda interacción produce aprendizaje; algunos espacios están diseñados para provocar, hostigar o agotar. La capacidad de “ignorar críticamente” ciertas fuentes o interacciones complementa la verificación. McGrew y la línea de Civic Online Reasoning muestran que evaluar información también implica decidir dónde no invertir atención. En un entorno de abundancia, administrar atención es una forma de autonomía.

Este último punto devuelve el capítulo a su pregunta inicial. La ciudadanía no empieza el día de votar porque mucho antes una persona aprende qué merece su atención, cómo trata a quien discrepa, qué hace con un dato, cuándo acepta una regla y cuándo pide que sea revisada. Esas decisiones pequeñas forman hábitos que luego aparecen en instituciones mayores. La educación ciudadana trabaja precisamente en esa escala intermedia entre vida cotidiana y vida pública.

Una última dimensión merece atención: la ciudadanía también se aprende cuando una persona puede explicar por qué decidió no participar en una acción. Abstenerse de firmar, compartir o asistir puede ser una decisión razonada si existen dudas sobre evidencia, procedimiento o consecuencias. La pedagogía no debería medir compromiso únicamente por cantidad de acciones visibles. La autonomía incluye seleccionar dónde intervenir y dónde reservar juicio. Esta idea protege la educación ciudadana frente a la presión por convertir toda formación en activismo permanente.

La participación responsable necesita proporción. Un problema local puede requerir una conversación; otro, una petición formal; otro, investigación adicional antes de actuar. Enseñar a escoger el instrumento adecuado evita dos extremos: la pasividad aprendida y la escalada innecesaria de cada desacuerdo. La ciudadanía madura relaciona problema, evidencia, competencia institucional y forma de acción.

CASO PEDAGÓGICO RESUELTO: DECIDIR UN PRESUPUESTO SIN CONVERTIR LA MAYORÍA EN ÚNICO CRITERIO ESCENARIO Y CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN

El escenario siguiente es ilustrativo y no registra una reunión real ni resultados observados. Una institución reserva diez millones de pesos para mejorar espacios de uso estudiantil. Se consideran tres propuestas con costos didácticos: una intervención de accesibilidad de cinco millones, recursos de biblioteca por tres millones y una programación cultural por tres millones. Las cifras son supuestos de trabajo, no presupuestos técnicos. El ejercicio exige justificar prioridades, definir qué puede decidir el grupo y reconocer qué información necesita una autoridad antes de comprometer recursos. Desarrolla el acápite 3.6 y conecta ciudadanía con presupuesto del capítulo 2 e inclusión del capítulo 14.

La condición inicial del caso establece una barrera de acceso que debe atenderse para que algunas personas utilicen un espacio común. Los estudiantes no votan si esas personas merecen participar; deliberan sobre una respuesta viable, sus condiciones y la distribución de los recursos restantes. La institución conserva responsabilidades de cuidado, cumplimiento de reglas y contratación. El docente identifica estos límites antes de iniciar la discusión. La referencia de Porto Alegre muestra cómo participación, información técnica y seguimiento pueden organizarse conjuntamente, sin suponer que un modelo municipal se traslada íntegramente a una escuela (World Bank, 2008; OECD, 2022).

ACTORES, ALTERNATIVAS Y EVIDENCIA

El mapa de actores incluye usuarios del espacio con necesidades distintas, representantes estudiantiles, responsables de biblioteca, equipo administrativo y quienes sostendrían la programación cultural. Las posiciones se preparan mediante preguntas, no mediante testimonios inventados: quién encontraría una barrera, quién usaría cada mejora, qué opciones existen fuera del proyecto y qué mantenimiento requeriría. Se ofrecen escritura previa y turnos para que la influencia no dependa solo de hablar con seguridad. Un representante debe explicar cómo recogió perspectivas; su presencia no demuestra que todo el alumnado esté de acuerdo.

El expediente reúne las tres estimaciones, una descripción verificable de la barrera, condiciones de ejecución y un registro de preguntas pendientes. En una aplicación real, la intervención de accesibilidad requeriría valoración técnica y cotejo de reglas aplicables. El ejercicio no diseña una obra ni certifica su cumplimiento. Para la deliberación se adopta un criterio explícito: atender la barrera, conservar una reserva de dos millones para ajustes o necesidades de ejecución y financiar una de las dos propuestas restantes. Esta reserva forma parte del caso; no se presenta como regla universal de gestión presupuestal.

La alternativa A asignaría tres millones a biblioteca y tres a cultura, dejando cuatro disponibles, pero mantendría la barrera. Se descarta dentro de las condiciones acordadas. La alternativa B asignaría cinco a accesibilidad, tres a cultura y dos a reserva. La alternativa C asignaría cinco a accesibilidad, tres a biblioteca y dos a reserva. B y C cumplen el límite presupuestal y la condición de acceso; su diferencia es normativa y práctica. Una discusión rigurosa puede reconocer ambas como defendibles y examinar sus consecuencias, en lugar de convertir el gusto del docente en respuesta correcta.

RESOLUCIÓN, OBJECCIÓN Y REVISIÓN

La solución desarrollada adopta C, bajo el criterio de dar continuidad a un recurso de uso recurrente mientras la programación cultural puede explorarse con otros medios o en una fase posterior. Ese criterio debe explicarse públicamente; no demuestra que biblioteca siempre deba preceder a cultura. La objeción más fuerte sostiene que la actividad cultural también produce pertenencia y puede ser prioritaria para quienes utilizan poco la biblioteca. La respuesta no

consiste en descalificarla: el acta reconoce la objeción y exige información adicional sobre usos, barreras y alternativas que podría justificar cambiar la prioridad.

La decisión queda condicionada a confirmar costos, viabilidad y alcance de la respuesta de accesibilidad. Si esa revisión cambia la estimación, corresponde volver a distribuir recursos antes de asumir compromisos. Tampoco se promete financiar cultura con un dinero futuro no autorizado. El grupo puede dejar una propuesta documentada para otra decisión. Esta resolución distingue aceptar una prioridad provisional de clausurar el desacuerdo. Habermas (1996) y Mouffe (2000) permiten reconocer una tensión fértil: ofrecer razones compartibles mientras persisten diferencias legítimas sobre bienes y prioridades.

El seguimiento identifica quién comunicará la decisión, qué evidencias de ejecución serán pertinentes y cuándo se revisará. La autoridad debe explicar qué aportes modificaron el proyecto y por qué otros no fueron incorporados. Una respuesta negativa con razones puede tener valor formativo; una consulta sin devolución debilita la relación entre voz y consecuencia. El caso no declara que la participación haya mejorado confianza o convivencia. Esos efectos requerirían observación y evaluación. La solución consiste en un procedimiento completo y una asignación argumentada que otros puedan examinar.

PRODUCTO Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

El producto es un acta didáctica con problema, competencias de decisión, actores, alternativas, costos, criterio elegido, objeción pendiente y fecha propuesta de revisión. Se acompaña de una explicación breve dirigida a quienes no participaron. No atribuye consensos, votaciones o intervenciones inexistentes. Una segunda comisión verifica que cinco más tres más dos equivalen a diez y que la solución respeta las condiciones del caso. También revisa si el acta representa con justicia la alternativa B, aunque no la haya elegido.

La evaluación separa comprensión factual, justificación normativa y calidad del procedimiento. Una suma incorrecta se corrige mediante cálculo; un criterio de prioridad se discute mediante razones; una omisión de actores se revisa mediante el mapa de participación. El docente puede valorar altamente una solución B que respete las condiciones y responda a objeciones. Los criterios proceden de la deliberación y de la evaluación ciudadana desarrolladas en el capítulo 3, junto con la diversidad de proyectos ciudadanos que examinan Westheimer y Kahne (2004). Cada estudiante explica qué información haría cambiar su voto hipotético y qué parte de la decisión corresponde a una autoridad. Así se examina agencia responsable, sin calificar obediencia ideológica.

CONCLUSIÓN. FORMAR CIUDADANOS CAPACES DE JUZGAR Y ACTUAR

La educación ciudadana suele recibir encargos demasiado grandes: proteger la democracia, reducir polarización, formar valores, prevenir violencia, combatir desinformación y promover participación. Ninguna asignatura puede garantizar por sí sola esos resultados. La escuela opera dentro de sociedades e instituciones que también educan. Sin embargo, puede ofrecer algo decisivo: experiencias en las que los estudiantes aprendan a comprender problemas públicos, justificar decisiones y convivir con desacuerdos sin renunciar a derechos.

El primer aprendizaje del capítulo es que ciudadanía y obediencia no son equivalentes. Socializar en reglas compartidas es necesario, pero la formación democrática incluye capacidad para preguntar por su sentido y proponer revisión. Biesta, Lawy y otros autores ayudan a pensar al estudiante como ciudadano presente, no como adulto incompleto que espera autorización futura. Esa idea transforma la escuela: cada procedimiento se convierte en experiencia cívica.

El segundo aprendizaje es que participar requiere diseño. La voz sin consecuencia puede generar frustración; la decisión sin información puede convertirse en arbitrariedad. Porto Alegre muestra la potencia y también la complejidad de vincular participación con recursos, criterios y seguimiento. En escala escolar, el principio es transferible: dar a los estudiantes decisiones reales, límites claros y obligación de justificar.

El tercer aprendizaje se refiere al pluralismo. La democracia no elimina conflicto; crea formas para procesarlo. Aprender ciudadanía significa soportar la existencia de posiciones legítimas diferentes, distinguir crítica de deshumanización y aceptar que algunos desacuerdos persistirán después de una decisión. La educación puede entrenar esa capacidad mediante casos en los que valores y consecuencias entren en tensión.

El cuarto aprendizaje es digital. La ciudadanía contemporánea depende de ecosistemas informacionales que ninguna persona controla por completo. El caso Cambridge Analytica muestra cómo datos aparentemente privados pueden vincularse con prácticas de perfilamiento político; las investigaciones de Stanford muestran que jóvenes con acceso a internet pueden carecer de estrategias para evaluar fuentes. La respuesta educativa no es desconectarse, sino aprender a investigar la infraestructura de la información.

El quinto aprendizaje es institucional. La confianza democrática no se enseña pidiendo confianza. Se construye cuando las reglas son comprensibles, las autoridades explican, existen canales de reclamación y la participación deja huella. Una educación ciudadana coherente necesita que la propia escuela practique parte de aquello que enseña.

El capítulo concluye, por tanto, con una definición operativa: ciudadanía es la capacidad de vivir con otros bajo reglas compartidas, comprender cómo se toman decisiones públicas, verificar información, defender derechos, reconocer derechos ajenos, participar con razones y revisar las propias posiciones frente a nueva evidencia o consecuencias. Esa capacidad no pertenece a una ideología particular. Constituye el conjunto de herramientas mínimas para que personas con valores distintos puedan compartir un mundo común sin renunciar a su voz.

La evaluación de ciudadanía debe mantenerse abierta a la posibilidad de que el estudiante llegue a una conclusión distinta de la del docente. Esta condición es especialmente importante en asuntos públicos legítimamente controvertidos. El profesor puede corregir un dato falso, exigir que se reconozca un derecho vigente o señalar un error lógico; no debería convertir una preferencia política razonable en criterio de calificación. La diferencia protege la autonomía intelectual.

También conviene evaluar la capacidad de formular preguntas. En situaciones complejas, identificar información faltante es señal de competencia. Un estudiante que dice “todavía no puedo decidir porque necesito saber quién asume el costo” puede mostrar más juicio que otro que responde con rapidez. La evaluación ciudadana debe premiar prudencia epistémica.

Los proyectos de participación pueden incorporar una evaluación pública sencilla: qué prometimos, qué hicimos, qué cambió y qué haríamos distinto. Esta rendición de cuentas enseña que la ciudadanía no termina con la intención. Las consecuencias forman parte del aprendizaje y pueden obligar a revisar el plan.

La escuela que evalúa de este modo comunica una idea poderosa: cambiar de opinión por mejores razones no es debilidad. Es una de las formas más exigentes de autonomía. La ciudadanía madura no consiste en sostener siempre lo mismo, sino en conservar principios mientras se revisan juicios a la luz de evidencia, derechos y experiencia.

Una educación ciudadana profunda necesita, finalmente, continuidad. Las capacidades de argumentar, verificar y participar no se consolidan en un proyecto anual aislado. Deben reaparecer en problemas diferentes, con mayor complejidad y autonomía. Un estudiante que aprendió lectura lateral en un tema ambiental puede aplicarla después a economía, salud o política local. La transferencia es el indicador de que la competencia dejó de estar atada al ejercicio original.

Esa continuidad también protege frente a la politización coyuntural del currículo. Si la formación ciudadana se organiza alrededor de habilidades estables —verificar, argumentar, comprender instituciones, reconocer derechos, participar y revisar— puede trabajar asuntos cambiantes sin convertir cada noticia en una batalla partidista. El contenido público cambia; la disciplina del juicio permanece. Ese es el principio que permite que este capítulo aspire a tener una vida más larga que los casos específicos que utiliza.

REFERENCIAS

- Bennett, W. L., Wells, C., & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. *CitizenshipStudies*, 13(2), 105–120.
- Biesta, G. J. J. (2009). Sporadic democracy: Education, democracy and the question of inclusion. In M. S. Katz, S. Verducci, & G. Biesta (Eds.), *Education, democracy and the moral life*. Springer.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3>
- Biesta, G. J. J. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: De la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21–34. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Bosio, E. (Ed.). (2020). *Conversations on global citizenship education: Perspectives on research, teaching, and learning in higher education*. Routledge.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71, 195–208. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Bowman, N. A. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research*, 81(1), 29–68.
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning: A national portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505–515. <https://doi.org/10.3102/0013189X211017495>
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33(2), 340–345. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565–607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: 'Student voice' in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 1. Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Egan-Simon, D. (2022). Active agents of change: A conceptual framework for social justice-orientated citizenship education. *Equity in Education & Society*, 1(1), 29–42. <https://doi.org/10.1177/27526461221089350>
- Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Federal Trade Commission. (2019b). *FTC grants final approval to settlement with former Cambridge Analytica CEO, app developer over allegations they deceived consumers over collection of Facebook data*.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311.
- Flanagan, C., & Levine, P. (2010). Civic engagement and the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 159–179.
- Giroux, H. A. (2006). *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and education's challenge*. Paradigm Publishers.
- Giroux, H. A. (2020). Critical pedagogy in dark times. In *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A., & Bosio, E. (2021). Critical pedagogy and global citizenship education. In *Conversations on global citizenship education*. Routledge.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. MIT Press.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. SUNY Press.
- Heater, D. (2004). *A history of education for citizenship*. RoutledgeFalmer.
- ICFES. (2019). *Competencias ciudadanas: Pensamiento ciudadano, acciones y actitudes ciudadanas*. Marco de referencia para la evaluación.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Joris, M., Simons, M., & Agirdag, O. (2022). Citizenship-as-competence, what else? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims. *European Educational Research Journal*, 21(3), 484–503. <https://doi.org/10.1177/1474904121989470>
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3–34. <https://doi.org/10.3102/0002831216679817>
- Kuttner, P. J. (2015). Educating for cultural citizenship: Reframing the goals of arts education. *Curriculum Inquiry*, 45(1), 69–92. <https://doi.org/10.1080/03626784.2014.980940>
- Lavy, 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.
- Leite, S. (2022). Using the SDGs for global citizenship education: Definitions, challenges, and opportunities. *Globalisation, Societies and Education*, 20(3), 401–413. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1882957>
- Matthews, K. E., & Dollinger, M. (2023). Student voice in higher education: The importance of distinguishing

- student representation and student partnership. *Higher Education*, 85, 555–570. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00851-7>
- McGrew, S. (2020). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning. *Computers & Education*, 145, 103711. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103711>
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- McGrew, S., Smith, M., Breakstone, J., Ortega, T., & Wineburg, S. (2019). Improving students' web savvy: An intervention study. *British Journal of Educational Psychology*, 89(3), 485–500. <https://doi.org/10.1111/bjep.12279>
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52–62. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.1.5>
- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., Knorr, K., Marquis, E., Shammas, R., & Swaim, K. (2017). A systematic literature review of students as partners in higher education. *International Journal for Students as Partners*, 1(1), 15–37. <https://doi.org/10.15173/ijsap.v1i1.3119>
- Mercer-Mapstone, L., Islam, M., & Reid, T. (2021). Are we just engaging 'the usual suspects'? Challenges in and practical strategies for supporting equity and diversity in student-staff partnership initiatives. *Teaching in Higher Education*, 26(2), 227–245. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1655396>
- Metzger, M. J., Flanagin, A. J., & Medders, R. B. (2010). Social and heuristic approaches to credibility evaluation online. *Journal of Communication*, 60(3), 413–439. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2010.01488.x>
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611–1622. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>
- Miranda, D., Castillo, J. C., & Sandoval-Hernández, A. (2020). Young citizens participation: Empirical testing of a conceptual model. *Youth & Society*, 52(2), 251–271. <https://doi.org/10.1177/0044118X17741024>
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. Verso.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- OECD. (2022). *Summary note: Participatory budgeting*.
- Omland, M., Hontvedt, M., Siddiq, F., Amundrud, A., Hermansen, H., Mathisen, M. A. S., Rudningen, G., & Reiersen, F. (2025). Co-creation in higher education: A conceptual systematic review. *Higher Education*, 90, 1017–1047. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01364-1>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Resch, K., & Schritteser, I. (2023). Using the service-learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118–1132. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Resnik, D. B., Elliott, K. C., & Miller, A. K. (2015). A framework for addressing ethical issues in citizen science. *Environmental Science & Policy*, 54, 475–481. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2015.05.008>
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (3rd ed.). ISTE.
- Risberg, E. J. (2021). Global citizenship education for non-citizens? *Journal of Social Science Education*, 20(2), 5–25. <https://doi.org/10.4119/jsse-3912>
- Römer, L., Supa, M., & Hodbod, V. (2023). Media literacy education nurturing civic participation of disadvantaged youth, or not? *Learning, Media and Technology*, 48(3), 372–386. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2051046>
- Schugurensky, D., & Wolhuter, C. (Eds.). (2018). *Global citizenship education in teacher education: Theoretical and practical issues*. Routledge.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., & Friedman, T. (2024). *ICCS 2022 international report: Education for citizenship in times of global challenge*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Telešienė, A., De Pauw, J. B., Goldman, D., & Hansmann, R. (2021). Evaluating an educational intervention designed to foster environmental citizenship among undergraduate university students. *Sustainability*, 13(15), 8219. <https://doi.org/10.3390/su13158219>
- UNESCO. (2015a). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. <https://doi.org/10.54675/DRHC3544>
- Universidad de Ibagué. (s. f.). *Paz y Región*. <https://pazyregion.unibague.edu.co/>
- Uršič, E. D., & Jurak, A. P. (2023). Media literacy, active citizenship and sustainable democracy: A case study of Slovenia. *Politics in Central Europe*, 19(S1), 393–407. <https://doi.org/10.2478/pce-2023-0018>
- von Gillern, S., Korona, M., Wright, W., Gould, H., & Haskey-Valerius, B. (2024). Media literacy, digital citizenship and their relationship: Perspectives of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104404. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104404>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- World Bank. (2008). *Toward a more inclusive and effective participatory budget in Porto Alegre*.
- Ziraluo, Y. P. B., Sulisetijono, & Mahanal, S. (2026). Framing citizenship literacy in higher education: A systematic review of its meaning and fundamental aspects. *Acta Innovations*, 61, 193–211.