

EL CULTIVO DE COMPETENCIAS DEMOCRÁTICAS EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Cultivating Democratic Skills in the 21st Century Society

ISABEL TAMARIT LÓPEZ*

Universidad de Valencia, España

<http://ror.org/043nxc105>

isabel.tamarit@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-0114-5554>

Forma sugerida de citar: Tamarit López, Isabel. (2026). El cultivo de competencias democráticas en la sociedad del siglo XXI. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (41), pp. 111-139.

Resumen

El presente escrito plantea la problemática actual en las democracias del siglo XXI, las amenazas y los conflictos a los que se enfrenta la ciudadanía y de qué manera paliar los efectos negativos de un atomismo y radicalismo autoritario creciente, que se agrava con las tecnologías y la digitalización. El objetivo es presentar la educación ético-cívica como un recurso fundamental para el desarrollo humano y la vida democrática, entendiendo que el pensamiento crítico y las virtudes cívicas sientan las bases para degustar los valores democráticos. Se destaca la importancia de capacitar a los jóvenes con las competencias democráticas que les permitirán erigirse como agentes responsables en un contexto social pluralista y complejo. Para ello se ha seguido una metodología de análisis crítico de artículos y estudios de investigación que aportan resultados y reflexiones, tanto sobre la situación actual como propuestas pedagógicas orientadas a la revitalización de la vida democrática. Así, el documento presenta inicialmente el análisis del estado de la cuestión y los fundamentos de la democracia, señalando qué competencias democráticas son más necesarias en la actualidad; a continuación, se justifica la importancia de la educación ético-cívica; finalmente, se presentan unas propuestas pedagógicas orientadas al cultivo de dichas competencias y que se enmarcan en el aprendizaje dialógico, la resolución pacífica de conflictos y la educación emocional.

Palabras clave

Democracia, educación, ética, competencias, ciudadanía, pensamiento crítico.

* Doctora en Filosofía con premio extraordinario y mención internacional. Licenciada en Filosofía con premio extraordinario y diplomada en Fisioterapia con premio extraordinario y III Premio Nacional de estudios universitarios por la Universidad de Valencia. Actualmente es profesora catedrática de enseñanza secundaria en la especialidad de Filosofía y dirige el centro educativo donde desempeña su función docente principal, el IES Massamagrell. También es profesora asociada del departamento de Filosofía en la Universidad de Valencia. Ha participado en varios proyectos de investigación: bioética, Euroethos y cooperación al desarrollo en colaboración con la AECL. Durante la formación como personal investigador ha realizado estancias académicas en la Universidad de Cambridge, Oxford, Lovaina y Universidad de la República de Uruguay. Ha publicado diversos artículos en revistas de prestigio y participado en volúmenes relacionados con la filosofía, la educación y la enseñanza de la ética.

Abstract

This paper addresses the current problems facing 21st century democracies, the threats and conflicts faced by citizens, and how to mitigate the negative effects of growing atomization and authoritarian radicalism, which are exacerbated by technology and digitalization. The aim is to present ethical and civic education as a fundamental resource for human development and democratic life, understanding that critical thinking and civic virtues lay the foundations for enjoying democratic values. It highlights the importance of equipping young people with the democratic skills that will enable them to become responsible agents in a pluralistic and complex social context. To this end, a methodology of critical analysis of articles and research studies has been followed, providing results and reflections on both the current situation and pedagogical proposals aimed at revitalizing democratic life. Therefore, the document initially presents an analysis of the state of the art and the foundations of democracy, pointing out which democratic skills are most necessary today. Next, the importance of ethical-civic education is justified, and finally, pedagogical proposals aimed at cultivating these skills are presented, which are framed within dialogic learning, peaceful conflict resolution, and emotional education.

Keywords

Democracy, Education, Ethics, Skills, Citizenship, Critical thinking.

112



Introducción

En un momento histórico como el actual, en pleno siglo XXI, se constata una situación en la que se acrecientan los radicalismos en la sociedad, se pierde el sentido democrático y aparecen de nuevo posturas y propuestas políticas autoritarias, que parecían haber sido relegadas al siglo XX, con el triunfo de la democracia liberal en Occidente (Fukuyama, 1992). Se trata tal vez de un contexto de “postdemocracia” (Crouch, 2020) o “democracia iliberal o antiliberal” (Zakaria, 1997; Ylarri, 2015), que se traduce en una serie de síntomas que amenazan principalmente a la ciudadanía y a los valores ético-cívicos vinculados a la vida democrática: igualdad, justicia y libertad. Esta situación, que resume el estado de la cuestión o punto de partida de la investigación, se suma al individualismo y atomismo en que se encuentra la sociedad, el escaso compromiso social y democrático de las generaciones más jóvenes, y su escasa participación en los procesos sociales, que representan una amenaza seria para la democracia (Taylor, 2005).

Es un escenario proclive al surgimiento de radicalismos y posturas extremas que chocan con la tolerancia y el respeto activo, como es el surgimiento de actitudes xenófobas, racistas o discriminatorias hacia aquel que piensa o cree diferente. En consecuencia, surgen identidades extremas que chocan en un espacio plural y multicultural, que en términos democráticos requieren del respeto y del reconocimiento de la igual dignidad de las personas para garantizar la paz (Przeworski, 2022).

Este contexto, además, se alimenta de un modo de vida, de acomodarse al mundo o ajustarse a la realidad, que se repliega cada vez más en el individuo, quien se refugia en una realidad alimentada por la digitalización y la tecnificación del mundo de la vida, se vuelve anónimo y con escasa capacidad crítica para hacer frente a la desmesurada cantidad de información y se desborda por la falta de tiempo real y el ritmo acelerado con el que se lanza esa información (Rosa, 2016). Se trata de una cantidad ingente y acrítica de datos (Han, 2022) que no se pueden comprender en su totalidad. Como tempranamente señaló la matemática Cathy O’Neil (2018), los modelos matemáticos complejos se usan para la toma de decisiones políticas, lo que conduce no solo a una perpetuación de las desigualdades y la discriminación, sino a una nueva versión de tecnocracia en la que la ciudadanía queda anulada por los algoritmos.

Esta situación constituye el problema central de la presente investigación: un individuo afectado en su desarrollo, en su autoconcepción, en la forja de su identidad; pero además una vida en comunidad que se encuentra amenazada principalmente en sus fundamentos, es decir, los valores ético-cívicos de libertad, justicia, igualdad, solidaridad, etc., que sientan las bases de las sociedades democráticas (Bauman, 2007). Por eso, el objetivo es plantear la posibilidad de un aprendizaje para la vida en democracia, porque nadie nace sabiendo apreciar la libertad o la justicia, es tarea que compete a la educación y que requiere de un trasfondo cultural y un horizonte de sentido. Para este asunto de radical actualidad y preocupante por cuanto afecta a la democracia como forma de organización social y política, se propone como una parte importante de la solución la promoción de la educación ético-cívica. Esta constituye una herramienta fundamental para capacitar a la ciudadanía en el ejercicio de sus competencias democráticas, en la recuperación del gusto por los valores democráticos fundamentales y en la forja de una serie de virtudes cívicas que, junto con el pensamiento crítico, contribuirán a la revitalización de una ciudadanía activa, responsable, justa y solidaria (Jerome *et al.*, 2024).

En este escrito se plantea el aprendizaje para la vida democrática como una prioridad en la educación para la ciudadanía (Santisteban *et al.*, 2018). Se trata de aprender a vivir en democracia, y ello requiere de aptitudes, actitudes, valores y conocimientos.

La metodología para justificar esta propuesta se fundamenta, por un lado, en las necesidades del contexto actual, descrito más arriba, y las problemáticas asociadas, por otro lado, en la recuperación de las bases filosóficas del pensamiento democrático como modo de organizar la vida política desde la libertad y la justicia principalmente. Para ello se realiza

un análisis de la bibliografía y de las principales propuestas teóricas clásicas del ámbito de la filosofía política que existen al respecto.

La investigación aporta también una parte propositiva o de resultados, pues se presentan una serie de propuestas pedagógicas en la línea de la educación ético-cívica. Pretenden servir como marco para el cultivo de virtudes, habilidades y competencias democráticas para una ciudadanía activa, que aprende lo que implica la vida en democracia y aspira a ejercer su agencia de manera responsable y solidaria, actuando por el bien común, el del conjunto de la comunidad socio-política, y reconociendo a los otros como seres dignos.

Finalmente, se expondrán las conclusiones pertinentes que responden a los retos que plantea la cuestión inicial ahondando en qué papel juega en esta tarea el educador y qué ofrece el contexto educativo como lugar de encuentro para el desarrollo humano y la revitalización de la democracia en el siglo XXI.



Un mundo en crisis frente a la “postdemocracia”

Es innegable que el siglo XXI se inició en un momento crítico para los sistemas democráticos. Los efectos de esta crisis se vislumbran en la situación que se vive actualmente a nivel global. Se trata de un contexto caracterizado por una globalización que nos ha conectado en las comunicaciones, nos ha posibilitado vivir de manera paralela con muchos otros, pero nos ha desvinculado de los asuntos humanos más próximos, invisibilizando situaciones de injusticia que pasan desapercibidas porque quedan relegadas a la anonimidad y los márgenes de una sociedad que se centra en lo inmediato. Cabe destacar en este sentido el papel que juegan las redes sociales y la soberanía de la tecnología y la digitalización, que nos inducen a un tipo de vida en clave de masa que, en ocasiones, fracasa vacía, buscando un falso imperativo de la felicidad y que aboca en el desencanto y la confusión (Pinedo Cantillo, 2024).

La vida de aceleración extrema en que se vive no solo afecta individualmente, también conduce a una alienación del yo como indica Harmut Rosa (2016) e imposibilita adentrarse en la identidad auténtica y en las implicaciones de la propia humanidad. Esto también incide en la comunidad, ya que a medida que se pierde la capacidad de detenerse y de escuchar al otro atentamente, se olvida la importancia de reconocerlo como un igual y de valorarlo en su dignidad.

Asimismo, se van perdiendo los vínculos que mantenían unidas a las personas como comunidad y que otorgaban sentido a sus costumbres, creencias, modos de vida y de entender el mundo. La cohesión social, tan necesaria para los procesos de reconocimiento y agencia solidaria, se encuentra resquebrajada. Las grietas que la debilitan van socavando el *humus* o trasfondo necesario para el florecimiento humano.

La radicalidad de una identidad compleja se va simplificando a medida que no se cultivan ni se forjan aquellos hábitos que permitirían el entendimiento mutuo más allá de lo inmediato, yendo a los orígenes, a los horizontes de sentido que se comparten con otros y desde los que es posible la comprensión mutua (Taylor, 1994 y 2005). Se pierde libertad cultural a medida que se pierde la capacidad crítica, se anula la riqueza del contexto, porque se simplifica, se homogeneiza a unos patrones comunes la diversidad cultural y los diferentes modos de vida que existen en sociedades pluralistas. Esta reducción de la diversidad cultural coexiste a su vez con la radicalización extrema de algunos modos culturales y opiniones, lo que genera conflictos y choques entre posturas distintas, en ocasiones, violencia y manifestaciones de odio que minan las bases de la vida en común, la confianza y la seguridad que la democracia necesita para funcionar saludablemente (Gracia Calandín y Suárez Montoya, 2023).

Todos estos factores acometen contra la vida democrática y llevan a pensar que tal vez estamos en un momento de postdemocracia, pues el sistema democrático se ha pervertido de tal modo que ha dejado de funcionar y de responder a las necesidades de organización política que tiene todo Estado que aspire a ser regido por los principios de igualdad, justicia y libertad (Gozálvez Pérez *et al.*, 2023).

En su defecto existen Estados que se dicen democráticos pero que cuentan entre sus partidos políticos grupos extremistas y autoritarios con discursos radicales que polarizan la opinión pública, sin posibilidad de brindar paso al diálogo o a la búsqueda de acuerdos comunes (Bauer *et al.*, 2021). Asimismo, las instituciones políticas sufren un deterioro que la ciudadanía traduce en desconfianza, por asuntos relacionados con la corrupción, la malversación de fondos, la inoperancia de las instituciones o la confusión en la separación de poderes. Estos Estados supuestamente son democráticos, pero en realidad constituyen democracias débiles, y esto puede deberse a varias razones: o bien se trata de Estados democráticos incipientes con poca tradición democrática y que derivan de orígenes autoritarios, por tanto, requieren de un fortalecimiento de las bases y los valores sobre los que descansa la democracia (Albertus y Menaldo, 2018). O bien son Estados que se han fundamentado históricamente como de-

mocracias reales y fuertes pero que se han visto debilitadas con el tiempo, porque no se han cuidado aspectos esenciales de la vida democrática, como son: las libertades fundamentales, el pluralismo, la participación crítica de la ciudadanía, el respeto a las minorías, la prensa libre y diversa, el pluripartidismo, la seguridad, y los derechos civiles básicos de todos los grupos que componen la sociedad civil.¹

Ambos casos adolecen de fallos en la democracia que conviene superar si lo que se quiere es seguir apostando por un régimen político democrático (Bauer *et al.*, 2021). En el siguiente apartado se exponen los fundamentos democráticos que nos permitirán justificar la pertinencia de las propuestas pedagógicas que pueden contribuir desde la educación ético-cívica a fortalecer la competencia democrática de la ciudadanía y revitalizar la vida democrática en las sociedades del siglo XXI, desde un enfoque basado en la adquisición de aptitudes, actitudes y valores que facilitan el desarrollo competencial.



Fundamentos de la vida democrática

En sus orígenes la democracia se ha concebido como gobierno del pueblo, participativa y directa, aunque con cierto grado de elitismo en la concepción de la ciudadanía, ya que como sabemos, en Atenas o en las *polis* griegas, en la Grecia clásica antigua, los considerados ciudadanos se reducían a un número reducido de personas, en concreto varones, libres, no extranjeros y adultos. Se restringía la capacidad de participación y, por tanto, el reconocimiento para ejercer esa libertad, pues la igualdad no era algo que se entendiera como igual trato o reconocimiento de derechos a todas las personas que habitaban en la *polis*, sino solo a algunos que realmente podían autoconcebirse y ser reconocidos como ciudadanos de pleno derecho (Bovero, 1987).

Por tanto, hay que remitirse a la Modernidad para entender el resurgimiento de las democracias en Occidente tras años de regímenes totalitarios. Aparece, entonces, otra perspectiva desde la que interpretar la libertad y la igualdad. Este otro modo, comparado con el primero —la *democracia de los antiguos*— se trata de una *democracia de los modernos*, categorizada según la conceptualización que hace Isaiah Berlin (2001), donde compara la libertad de los antiguos con la de los modernos.

La democracia de los modernos pasa a ser representativa y se caracteriza principalmente por la separación de poderes, pero además se reconoce a todo ciudadano como sujeto de derechos y con capacidad

igual para participar en la vida democrática. Se levanta la restricción a la concepción de ciudadanía que existía en la antigüedad y se presupone que toda persona es válida para ejercer sus derechos de participación (derecho al voto), al menos con el sufragio universal. Sin embargo, a esta universalidad le surgieron excepciones que, precisamente, se basaron en la *supuesta falta de capacidad para participar* en condiciones de igualdad y ejercer los derechos y libertades de manera responsable. La condición de ciudadanía plena no es algo que se adquiere simplemente por el nacimiento en un lugar, requiere estatus legal y reconocimiento.

El liberalismo característico de la sociedad moderna supone indudablemente un progreso social por lo que respecta a los derechos y las libertades del individuo frente a la opresión de los regímenes medievales. Al menos desde el siglo XVII, autores como John Locke y de modo más desarrollado a mediados del siglo XIX, John Stuart Mill (1988), recalcan en el papel protagonista que la libertad del individuo debe ocupar en la sociedad. Con todo, aunque la concepción de la “libertad negativa” (Berlin, 2001) constituye una salvaguarda indispensable frente a regímenes totalitarios (hay que reconocer la solvencia de dicho argumento, tanto en Mill como en Berlin), presenta, no obstante, algunas deficiencias para el propósito del cultivo de las competencias democráticas que aquí nos ocupan. Así, Taylor (2005) analiza cuál es el problema de la libertad negativa y propone una *concepción positiva de libertad*, según la cual no basta con afirmar que *la libertad es un derecho*, sino que es necesario entender *la libertad como ejercicio*, porque de otro modo puede quedar únicamente reflejada en un documento, pero no haber modo de hacerla efectiva, esto es, de actuar y ser libremente. En otras palabras, aunque el individuo no encuentre interferencias u obstáculos externos —como contempla la libertad negativa— ello no es suficiente para poder ejercer su libertad de manera real. Para ello es clave reconocer las condiciones materiales de existencia, es decir, los contextos sociales, históricos y políticos, poniendo especial énfasis en los vínculos sociales y los horizontes de significado de los agentes, ya que estos facilitan u obstaculizan ese ejercicio real de la libertad. Entender la libertad como ejercicio implica llevar a cabo una crítica al atomismo social y preocuparse por los vínculos sociales que conforman la sociedad, que definitivamente son facilitadores de la acción libre. En este sentido, la educación para la ciudadanía democrática es clave, ya que contribuye a valorar esas condiciones de manera crítica, en tanto que son imprescindibles para comprender el ejercicio de la libertad (Santisteban *et al.*, 2018).

Por ello, siguiendo a autores clásicos como John Dewey (1995) o más recientes como Nussbaum (2010), se encuentra una relación intrínseca entre la educación y la democracia, ya que la educación es la clave para la formación de ciudadanos activos, responsables y comprometidos en una sociedad democrática. La educación para la participación, la democracia como forma de vida, la promoción de valores ético-cívicos como la justicia, la igualdad, la libertad, la solidaridad o el diálogo son fundamentales para la educación (Gracia Calandín, 2020). El estatus de ciudadanía democrática para ser ejercido realmente demanda tanto competencia, esto es, aptitud o saber hacer, como capacidad, libertad real para desarrollar el papel que caracteriza a una ciudadanía responsable, libre y justa. Esta competencia democrática se adquiere a partir de una educación ético-cívica, que cultiva las virtudes, los hábitos y las capacidades que posibilitan el desarrollo de la misma, y que además posibilitan la toma de conciencia sobre la responsabilidad que supone este tipo de agencia.



Competencias democráticas para el ejercicio real de la ciudadanía

En este punto se especifica qué competencias requiere la ciudadanía para ejercer su poder y soberanía en un sistema democrático, y salvaguardar los fundamentos y los valores de la vida democrática en las sociedades del siglo XXI.

En *primer lugar*, parece esencial que la ciudadanía cultive el pensamiento crítico desde una racionalidad encarnada (Cortina Orts, 2007) y, no tanto, instrumentalista o calculadora; desde una racionalidad que se orienta hacia el desarrollo de las personas y de los pueblos (Barrientos Rastrojo, 2024). De este modo, ante la masa desmesurada de información que se recibe, así como las tentativas de adoctrinamiento y polarización a que se ve sometida por distintos poderes y autoridades populistas o autoritarias (Han, 2022), resulta imprescindible ejercer de manera crítica un análisis, selección y tratamiento de la información que permita diferenciar entre lo verdadero y lo falso, entre lo que se comunica con intenciones de manipulación y lo que simplemente se vierte para generar confusión o distracción respecto a lo esencial. Asimismo, los discursos populistas que proliferan a nivel político merecen ser abordados de manera crítica, para poder evaluar realmente lo que se pretende desde algunos partidos políticos, o desde los medios de comunicación que se pervierten sirviendo a

uno de los polos de manera desleal, recurriendo a las falsas noticias o la comunicación parcial o sesgada de las mismas.

Este pensamiento crítico posibilita también valorar los prejuicios, opiniones y razones respecto a cuestiones fundamentales, ejerciendo esa capacidad de autocritica que libera de sesgos o posturas discriminatorias (Barrientos Rastrojo, 2024). La crítica requiere de razonamiento y de argumentos que justifiquen la postura que se adopta, ahora bien, conviene matizar a qué razón se está aludiendo para no caer en el error de una razón instrumentalista o calculadora. Esta última supondría el abordaje de la cuestión desde una posición poco inclusiva, con poca sensibilidad hacia argumentos que arraigan en sentimientos o costumbres que dan sentido a los pueblos, a la vida de las personas, pero que no se prestan al cálculo. Estas tienen más que ver con las raíces y las obligaciones personales (Cortina Orts, 2007 y 2024), antes que con algoritmos sobre lo más conveniente o lo más efectivo. Frente a la omnipresencia de las inteligencias artificiales en una sociedad tecnologizada como la actual, se encuentra la razón cordial y/o razón encarnada que apela a aquello que humaniza, desde la corporalidad y el corazón, identificando a los seres humanos como seres que piensan, razonan y a su vez sienten, se emocionan, posibilitando así la empatía con el otro como primer paso para su reconocimiento. Pero, es cierto que la empatía es a menudo un término equívoco y aquí abogamos por el tipo de “compasión ética” que conecta directamente con la capacidad crítica, pues razón y corazón; crítica (discernimiento) y sentimiento se conectan intrínsecamente (Gracia Calandín, 2020 y 2023). Esta conexión se concreta en una forma de educación sentimental creativa (París Albert, 2022b)

En *segundo lugar*, ligado a la racionalidad mencionada más arriba y al propio pensamiento crítico, está el lenguaje y la capacidad del habla, el *logos* de los griegos antiguos (de modo muy elocuente, Aristóteles). Es esa facultad propiamente humana que posibilita a través de la razón y del lenguaje indagar y distinguir lo justo de lo injusto, lo verdadero de lo falso, lo dañino de lo bueno. Este *logos* en tanto se pone en contacto con otro se transforma en diálogo, y entonces la indagación a través de la razón y en búsqueda de la verdad, se lleva a cabo de manera intersubjetiva mediante el lenguaje, la palabra intercambiada, la conversación que posibilita conocer las razones del otro, entenderlo, saber qué siente y cómo se siente (Tamarit López, 2025).

Es evidente que la competencia dialógica resulta fundamental para entenderse, resolver conflictos de manera pacífica, llegar a acuerdos, alcanzar consenso sobre cuestiones controvertidas, comprenderse y empa-

tizar con las otras personas. Estas acciones constituyen la clave de la vida democrática y el origen de la participación e implicación de la ciudadanía en el espacio público (Dewey, 1995; Nussbaum, 2010).

En *tercer lugar*, una vida en sociedad requiere de cooperación y de solidaridad, para mantener los vínculos y satisfacer las necesidades más básicas, sobre todo de los más vulnerables, teniendo en cuenta que todos requerimos a lo largo de nuestra vida, desde el nacimiento, de la ayuda de otras personas. Asumir esta vulnerabilidad y la desprotección que supone la soledad o el aislamiento, resulta patente en momentos de mayor debilidad, como puede ser una enfermedad, una edad avanzada, una discapacidad, pero puede afectar a cualquier persona por la propia condición humana. La ciudadanía debe apostar por mantener cierta cohesión social y procesos cooperativos que mantengan los vínculos entre las personas (Barrientos Rastrojo, 2024). Estos vínculos pueden emanar de la compasión ética, el reconocimiento, el amor, la amistad, que se cultivan en la vida comunitaria y que unen a las personas. Son los vínculos los que mueven a la acción solidaria, a asumir la responsabilidad de actuar en favor de otra persona que lo necesita, porque nos sentimos obligados, unidos a ella por nuestra humanidad compartida simplemente, o por otros motivos que justifican que nos compadezcamos y hagamos por mejorar su situación o acabar con una situación injusta (Nussbaum, 2010; Gracia Calandín, 2020 y 2023).

Para poder establecer estos vínculos y mantenerlos como motor de la acción cooperativa y solidaria, con vistas a realizar el bien común o contribuir al bienestar de una persona o colectivo que está sufriendo una situación injusta, es necesario también el cultivo de ciertos sentimientos morales. La educación emocional y el cultivo de virtudes cívicas suponen la clave de bóveda para lograr el reconocimiento recíproco y el respeto activo entre las personas que pertenecen a una misma comunidad o se conciben como parte de la humanidad (Tamarit López, 2022; París Albert, 2022b).

Por eso, en *cuarto lugar*, destaca el cultivo del sentimiento ético de la compasión y la adquisición del sentido de la justicia, para no quedarse indiferente ante el sufrimiento ajeno (Gracia Calandín, 2023; Gozávez Pérez, 2025). Esto implica ser sensible ante las injusticias y ser capaz de denunciarlas y actuar en favor de quien se encuentra en desventaja, para trabajar por la equidad y la igualdad social. En una democracia los otros, aún con sus diferencias, no pueden pasar desapercibidos, el reconocimiento de la igual dignidad de cada una de las personas nos debe empujar a reclamar libertades, derechos, oportunidades en condiciones equitati-



vas. El sentido de la justicia nos capacita para indignarnos y la compasión nos permite comprender el sufrimiento del otro y movernos a la acción.

Finalmente, en *quinto lugar*, la ciudadanía debe tomar conciencia de su responsabilidad para con la comunidad, para el logro del bien común. El reconocimiento, los vínculos, la conciencia de pertenencia conducen a un sentido de la responsabilidad respecto a aquello y aquellos con los que identificarse, haciendo frente al individualismo o atomismo que aísla y fragmenta a la sociedad. Esta responsabilidad supone hacerse cargo de lo colectivo, de la vida comunitaria y de mantener aquello que la posibilita sin perjuicio de incorporar otros elementos o ampliar horizontes, ya que la actitud debe ser de apertura, crítica y comprensión hacia la diferencia (Taylor, 2005). De ahí que haya que promover actitudes de diálogo intercultural, esto es, se requiere de la competencia cosmopolita (Nussbaum, 2010) que nos amplía la mirada y la identidad desde los más próximos a los más lejanos, favoreciendo la inclusión y valorando la riqueza de la diversidad.

Justificación de la educación ético-cívica para el cultivo de las competencias democráticas

El desarrollo de competencias democráticas resulta fundamental para el ejercicio de la ciudadanía, pero estas competencias no se logran si no se cultivan, si no se educan, porque requieren de hábitos, de cierto entrenamiento y respuesta ante las situaciones que demandan una acción cívica (Suárez Montoya *et al.*, 2024).

Por su parte, Teegelbeckers *et al.* (2025) señalan seis prácticas relevantes para estimular la competencia democrática:

- Incorporación significativa
- Aportación de múltiples perspectivas
- Reflexión sobre soluciones desde puntos de vista divergentes
- Recopilación y presentación de información de forma independiente
- Adopción de medidas sociopolíticas
- Reflexión crítica sobre el tema tratado

La disciplina idónea para el desarrollo de estas competencias puede ser la educación ético-cívica, en tanto que se enfoca al cultivo de virtudes y de sentimientos morales, al aprendizaje de valores, y toma el razonamiento y el diálogo como clave del proceso educativo en este sentido.

Así, no se trata de adoctrinamiento, sino de argumentar acerca de lo que entendemos como justo, bueno o correcto (Conroy, 2020).

La educación ético-cívica no se restringe únicamente al contexto educativo formal, sino que se debe insertar en el seno de la vida comunitaria, también familiar y de la sociedad civil (García López *et al.*, 2011; Gozávez Pérez, 2025). Son múltiples los lugares de encuentro en los que las personas tienen oportunidad para desarrollar sus competencias democráticas y ejercerlas. Sin embargo, también es cierto que el contexto educativo supone un lugar propicio y muy oportuno para poder generar situaciones de encuentro y de diálogo para el aprendizaje de competencias democráticas, en tanto que el proceso requiere de ejercicio, actividad, quehacer, ya que no solo implica a la persona a nivel cognitivo, también a nivel emocional, requiere de la presencia del otro para que suceda la interacción y el reconocimiento. Se debe contar con capacidad real para actuar, ejercer la competencia en el momento oportuno. Si no se ofrece la oportunidad para que se lleve a cabo este desarrollo, su aprendizaje queda incompleto, insuficiente, porque como ocurre con todo hábito, se forja con el ejercicio y la repetición (Lipman, 2003; París Albert, 2022a).

De nuevo resulta imprescindible un replanteamiento filosófico acerca de los fundamentos de la educación (Aguilar Gordón y Collado Ruano, 2025). Más en concreto, para el caso que nos ocupa del cultivo de competencias democráticas, la educación ético-cívica debe arraigar en unos fundamentos que permitan justificar el desarrollo de la democracia como marco de organización política en el que desplegar la libertad y los valores de justicia, igualdad, solidaridad y diálogo (Conroy, 2020). Estos fundamentos los situamos en el orden de los derechos humanos y el enfoque del desarrollo humano sostenible basado en las capacidades (UNESCO, 2015 y 2021).

Por un lado, los derechos humanos sientan las bases de una teoría ética de corte universalista que constituye el fundamento para defender una ética intercultural y un enfoque cosmopolita (Schaffer, 2015), de apertura hacia la inclusión de otras personas con horizontes culturales distintos y con cosmovisiones alejadas de la predominante (Nussbaum, 2010). Así, puede abordarse la diferencia que existe en las sociedades pluralistas actuales, sin renunciar a la identidad cultural propia, a aquellos rasgos distintivos de las personas que conviven en un mismo espacio, atendiendo a los vínculos que la propia convivencia genera entre ellos y logrando así cierta cohesión social (Gracia Calandín, 2020).

Por otro lado, la referencia a un desarrollo humano sostenible significa apuntar a la necesidad de orientar la finalidad de las acciones cívicas



a un modelo de desarrollo que se centra en las personas, en sus capacidades, como desde hace décadas ha sostenido el enfoque de las capacidades preconizado, entre otros, por Amartya Sen y Martha C. Nussbaum, en dotarlas de oportunidades reales para que puedan llevar la vida que tienen razones para valorar. De esta manera, lo fundamental es que cuenten con los elementos que les posibiliten actuar, ser y hacer aquello que les resulta valioso, que dota de sentido a sus vidas y les ofrece libertad para llevar a cabo sus planes y proyectos de vida, teniendo en cuenta la sostenibilidad, esto es, el respeto a las generaciones presentes y futuras y la responsabilidad respecto a la tierra, el medio ambiente y los recursos escasos y vitales. Bajo este enfoque del desarrollo humano es posible entender la democracia como medio óptimo para el crecimiento de capacidades, de oportunidades para las personas, tanto para su desarrollo personal, como social y económico (Sen, 2000; Nussbaum, 2010).

Finalmente, es fundamental diferenciar entre capacidades —a las que se aludió en los párrafos anteriores como cuotas de libertad positiva o libertad real para que las personas efectivamente lleven a cabo sus planes y proyectos de vida— y competencias o aptitudes. Más en concreto nos referimos a competencias democráticas. De acuerdo con el Consejo de Europa (2016), una competencia democrática e intercultural se define:

Como la capacidad para movilizar y utilizar los valores, las actitudes, las aptitudes, el conocimiento y/o la visión pertinente con el fin de responder de manera apropiada y efectiva a las exigencias, retos y oportunidades que plantean las situaciones democráticas e interculturales. La competencia se aborda como un proceso dinámico en el que una persona competente moviliza y utiliza una serie de recursos psicológicos de una manera activa y flexible para responder a nuevas circunstancias a medida que surjan (p. 6).

El arte de la conversación como clave de la vida democrática

En apartados anteriores se ha comentado que el diálogo es una de las herramientas más poderosas en la vida democrática. Se considera la clave en tanto que la ciudadanía recurre a la palabra para exponer sus puntos de vista, sus opiniones, así como para escuchar las de otros, sobre temas relacionados con la política o no necesariamente. El diálogo no tiene que suponer enfrentamiento ni discusión, aunque en el intercambio de razones o pareceres puede surgir la contrariedad o la diferencia de criterios o

concepciones sobre una misma cuestión. En estos casos la competencia dialógica nos ayuda a seguir avanzando en ese intercambio sin que quede truncado ni se acabe con la conversación. Más bien debe suceder lo contrario, el diálogo nos debe aproximar en tanto que exponemos libremente lo que pensamos, siempre y cuando respetemos unas condiciones para que realmente se produzca un diálogo fructífero. A la luz de Boontinand y Forstenzer (2024), estas condiciones necesarias son: el respeto activo, la escucha y la sinceridad en la exposición de aquello que pensamos, hablar desde el pensamiento propio, la argumentación y la justificación de nuestras opiniones e ideas, revisar y reflexionar sobre aquello que pensamos críticamente, y la capacidad de cambiar nuestro punto de vista, alcanzar acuerdos o aceptar el disenso sin minar la convivencia pacífica o caer en las actitudes violentas².

124



Al lector le puede parecer que conversar es algo cotidiano, aprendido casi por ósmosis debido a la naturaleza social, sin embargo, conversar no es algo tan automático ni se adquiere de forma espontánea. Es cierto que el ser humano aprende a hablar en tanto que pasa por un proceso de socialización. Se adquiere un lenguaje desde la infancia, pero esto no convierte a los hablantes en buenos conversadores. Incluso un buen manejo y uso del lenguaje en la edad adulta no es suficiente para desenvolverse de manera adecuada en la conversación o el diálogo (se emplean ambos conceptos de manera equivalente). La conversación, por tanto, requiere de un proceso de aprendizaje práctico, por eso se dice que es un arte, un quehacer que hay que cultivar, si se quiere desarrollar de manera adecuada, y su práctica requiere del dominio de cierta técnica, saber hacer.

Si la democracia exige diálogo, conversación para escapar de los autoritarismos, modos de dominación populista o manipulaciones discursivas, está claro que hay que fomentar ese arte de conversar. La deliberación como método o recurso que forma parte de la vida democrática requiere revisión y superación de obstáculos y barreras, que no siempre son visibles, pues aparecen prejuicios y preconcepciones que limitan el intercambio dialógico (Lipman, 2003; Gozávez Pérez, 2025; Gozávez Pérez *et al.*, 2023).

Ahora bien, también es fácil confundir y caer en la trampa de creer que el aprendizaje del arte de la conversación resulta ser mera retórica. Entonces, es fácil perderse en las coordenadas de la manipulación, la lucha dialéctica, la ridiculización del contrario y la incapacidad para lograr acuerdos consensuados que nos permitan avanzar hacia la consecución del bien común. La retórica es un arte también, pero con fines distintos, como señalaba Platón en su célebre diálogo *Gorgias*. Quien se aproxima

a la retórica no siempre lo hace con la intención de buscar la verdad o de encaminarse hacia el bien común, no trata tanto de atender qué tiene que decir el otro, sino de vencerle y convencerle del pensamiento propio, como si albergase ya las razones suficientes para ser mantenido de manera unánime. Esto imposibilita que la práctica sea dialógica, pues no hay un intercambio que posibilite el acuerdo o el encuentro de lugares comunes a través de la razón y por medio de la palabra, porque quien debate ya tiene claro su punto de partida y su punto de llegada.

- Aprender a conversar conduce a una situación en la que primeramente hay que reconocer y respetar al otro como un interlocutor válido.
- En segundo lugar, desde este respeto hay que saber escuchar activamente y responder desde el propio pensamiento, atendiendo a lo que ha transmitido la otra persona y reflexionando sobre la propia postura a la luz de las diferencias.
- En tercer lugar, conviene perseguir un acuerdo o al menos una intención de avanzar en el intercambio de ideas, opiniones o razones sobre aquello que se está conversando, comprendiendo la postura del otro y ampliando así el horizonte de sentido desde el que se enmarca en la conversación.



La educación se debe ocupar de este aprendizaje dialógico, con la finalidad que hemos señalado anteriormente (Teegelbeckers *et al.*, 2025). Este arte que hay que dominar en sociedades democráticas para facilitar la convivencia, la comprensión y el entendimiento mutuo, requiere de conocimiento y de procedimiento en un marco donde impere el respeto activo, más que la estricta tolerancia del otro (Forst, 2014).

El conocimiento se traduce en las actividades de indagación, búsqueda de información y activación del pensamiento crítico para analizar y discriminar datos o fuentes (Valles Molina y Rivas Lara, 2025; París Albert, 2022a).

Por otro lado, el procedimiento se traduce en fomentar lugares de encuentro en los que practicar la conversación, el intercambio de voces e ideas, trabajando el modo de expresión de ideas y de opiniones, argumentando sobre aquello que se expone y matizando para su mejor comprensión de acuerdo con el contexto en el que se desarrolle. Esta práctica solo es posible si se pone a las personas en la situación de conversar, cara a cara, esto es, si se produce de manera efectiva el encuentro con el otro con la intención de dialogar.

Finalmente, los lugares de encuentro en los que poder hacer este ejercicio intersubjetivo se han de propiciar en el seno de la sociedad civil, en los espacios de convivencia real que existen como son la escuela, las asociaciones cívicas, las agrupaciones vecinales, pero también en las instituciones y en el ámbito empresarial. Se trata de contextos en los que se han de lograr acuerdos y encontrar puntos en común para construir comunidad.

Para este tipo de práctica, en cualquier caso, resulta muy propicio el contexto educativo, donde elaborar propuestas innovadoras de educación en filosofía que promuevan la práctica dialógica y la adquisición de competencias democráticas. El uso de metodologías activas de carácter deliberativo que apunten a experiencias educativas de éxito —por ejemplo, la propuesta de Lipman (2003) de las comunidades de indagación que estimulan la reflexión, el pensamiento crítico y la cooperación en grupo a partir de la práctica deliberativa— es clave para implementar la conversación y el diálogo en el seno del aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la vida democrática (Tamarit López, 2025).

Asimismo, hay que considerar la innovación educativa aplicada a este tipo de propuestas pedagógicas vinculándola críticamente con el compromiso social que supone su aplicación en la mejora social. No se trata de innovar sin más, o con el simple objetivo de mejorar el rendimiento académico y la adquisición de competencias, sino de trasladar a los estudiantes el trasfondo axiológico y transformador de la educación para el futuro social y los logros colectivos como comunidad que busca el bien común y la justicia (Jasso Alfieri *et al.*, 2025).

La resolución pacífica de conflictos como competencia democrática

Una de las competencias democráticas que apunta el Consejo de Europa (2016) es la habilidad de resolver conflictos de manera pacífica, lo que supone escuchar a las partes y buscar acuerdos, reduciendo las posibilidades de que la violencia o la intolerancia se impongan en las situaciones conflictivas que ineludiblemente van a surgir en la convivencia (Galtung, 2003).

La educación para la filosofía de la paz resulta fundamental en el contexto actual, en el que la polarización y los radicalismos en contextos plurales generan disensos y choques interculturales e ideológicos que hay que reconducir, para evitar una respuesta violenta o discriminatoria hacia la diferencia. Se trata de impulsar aquellas metodologías y estrategias



educativas, como son la mediación o las prácticas restaurativas, que fomenten el cultivo del arte de hacer las paces, desde la perspectiva de una cultura de la paz, que considera que los seres humanos somos capaces de tratarnos con ternura y cuidado, pero también con justicia y equidad, a nivel personal y a nivel institucional (Martínez Guzmán, 2009 y 2015; París Albert, 2022a y 2025; Steele y García, 2024; Comins Mingol, 2009). Por eso es posible hacer frente a la violencia creciente y a las lacras sociales que la acompañan, como, por ejemplo: la exclusión, la discriminación, la pobreza o la marginación. No se trata de un objetivo utópico, sino realista y propio de una sociedad democrática que persigue la realización de los derechos humanos y los valores ético-cívicos.

De nuevo la escuela se presenta como un contexto idóneo para trabajar esta cultura de la paz y dotar a las personas con habilidades como las que requiere la mediación y la restauración, a saber, el diálogo, la empatía, la capacidad de reconocimiento del otro, el valor del respeto activo y el cuidado del otro y de las relaciones interpersonales. El enfoque de la filosofía para niños nos ofrece una metodología que permite avanzar en esas actitudes y competencias que posibilitan a las personas concebirse como mediadoras (Valles Molina y Rivas Lara, 2025; Orts García, 2025), capaces de afrontar los conflictos desde la reflexión y la empatía para colaborar con el otro y buscar acuerdos que posibiliten la resolución y, llegado el caso, la restauración del daño y de las relaciones afectadas. Por lo tanto, se trata no solo de resolver, sino también de recuperar y reinventar nuevas formas de relación que permitan comprender al otro y convivir de manera que cada uno pueda desarrollar su proyecto vital sin afectar a los fundamentos de la vida democrática (Vázquez Recio *et al.*, 2024).

En este sentido, resulta muy enriquecedor el enfoque de “filosofía para hacer las paces” de Martínez Guzmán (2009 y 2015), como afirma Sonia París Albert (2025), ya que posibilita orientar la educación a la construcción de entornos sociales pacíficos, ambientes en los que las personas desarrollen sus capacidades para la paz y no para la violencia, cuando se enfrentan a situaciones de conflicto. De este modo, se construyen sociedades donde la presencia de los medios y los ambientes pacíficos es más perceptible y se considera una opción real frente a la violencia. La misma que, desgraciadamente, es más llamativa, más visible en los medios de comunicación, más presente entre las opciones de vida que percibe la ciudadanía, en ocasiones sin oportunidad de apreciar otras posibilidades a la hora de escoger un curso de acción. Siguiendo a Herrero Rico (2021), París Albert (2025) considera a este respecto, en relación con el papel de la educación para conseguir el logro de estas capacidades pa-

cíficas, la importancia que tienen las dinámicas pedagógicas de filosofía para hacer las paces, así como la vinculación de su desarrollo con el fin de la justicia social:

Me refiero, por ejemplo, a dinámicas pedagógicas que alimentan la cooperación, la percepción, la empatía, la escucha activa, los poderes integrativos, la comunicación no violenta, el reconocimiento, etc. (Herretero Rico, 2021). Es decir, toda una serie de competencias que, al mismo tiempo, son condición *sine qua non* para la justicia social (París Albert, 2025, p. 6).

En el medio educativo la resolución pacífica de conflictos se traduce en dinámicas de mediación escolar que resultan un recurso importante para la convivencia positiva en estos contextos, y a su vez, un aprendizaje para el alumnado como ciudadanía que puede y sabe responder de modos pacíficos, desde la paz positiva, con capacidad para escoger la paz y no la violencia como elección real y efectiva en su conducta (París Albert, 2022a). Se trata, en definitiva, de educar en la violencia y no para la violencia. Esto supone, según París, mostrar manifiestamente la violencia como existente y ante la que hemos de aprender a responder, a ser posible sin más violencia.

A su vez, la mediación escolar se vincula con la competencia dialógica y el pensamiento crítico, a los que aludíamos en párrafos anteriores y que nos liberan de prejuicios y barreras ideológicas (Fisher, 2007). La mediación escolar no funciona si no mostramos que el valor del diálogo en una sociedad democrática y para la convivencia positiva, requiere del cultivo de sentimientos morales y de competencias emocionales como la empatía, la compasión o la indignación.

La educación emocional como clave para fomentar la inclusión y la cultura de la paz

Rafael Bisquerra (2008 y 2011) considera que la educación emocional implica una educación para la vida, fundamental para la ciudadanía. Esto supone preparar a las personas para que respondan a las necesidades sociales que se les puedan presentar a lo largo de su vida, teniendo en cuenta que se trata de seres sentientes y emocionales. La educación emocional se concibe entonces como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.



El desarrollo de competencias emocionales básicas pretende reducir la vulnerabilidad de la persona a situaciones de sufrimiento emocional que la expongan a disfunciones como el estrés, la impulsividad, la agresividad, y que generan emociones de efectos nocivos para el bienestar personal. Por otra parte, el objetivo último de la educación emocional consiste en una maximización de las tendencias constructivas y una minimización de las destructivas, procurando un mayor conocimiento y gestión de las emociones, una mayor habilidad para generar emociones positivas y reducir el riesgo y el efecto de las negativas, una capacidad mayor para automotivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida. Además, existen estudios que vinculan la educación emocional con el rendimiento académico y los logros académicos exitosos, gracias a la regulación y gestión emocional que consigue la persona a partir de propuestas psicoeducativas e intervenciones que la capacitan para un mayor manejo del estrés y tolerancia a la frustración, por citar un ejemplo, incluso en ámbitos de educación superior (Rojas Cadena *et al.*, 2024; Ferragut y Fierro, 2012).

Por otro lado, de acuerdo con Nussbaum (2014), existen emociones políticas que favorecen la convivencia positiva, como la compasión o el amor, y otras que emanan cuando precisamente ocurre el conflicto, a saber, la vergüenza, el odio, el asco. Ambas merecen la atención de la educación que se toma en serio la formación y el desarrollo integral de las personas pensando en el bien común y en el ámbito público (París Albert, 2022b).

Los programas de educación emocional que presenta Bisquerra (2008 y 2011) son especialmente pertinentes, porque se desarrollan operativamente en el ámbito educativo y se centran en el cultivo y la adquisición de competencias emocionales básicas como: la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la automotivación, las habilidades socioemocionales y las relaciones entre emoción y bienestar subjetivo (condiciones para el desarrollo de experiencias óptimas, acción para el bienestar).

Para lograr el éxito de estos programas se requiere además de una combinación de innovación educativa en todos los niveles, ya que no todas las metodologías combinan igual con la educación emocional ni favorecen de la misma manera la inclusión educativa (Ferragut y Fierro, 2012). Pedagógicamente resultan más exitosos aquellos recursos que requieren una mayor participación e implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento (Moraga y Soto, 2016). Los trabajos cooperativos, en equipo, aquellos que promueven la automotivación y la conciencia emocional del alumno, de manera



que aprenda a comprenderse y comprender mejor a los otros, constituyen herramientas pedagógicas valiosas para la inclusión y el éxito educativo (Tamarit López, 2022). El alumnado que aprende a desenvolverse en este tipo de metodologías, acaba por tornarse más empático, desarrolla habilidades que le permiten asumir su responsabilidad y tomar conciencia de cuáles son sus capacidades y valorarlas, mejorando su autoestima y apreciando también el valor de los otros. De esta manera, va forjándose un carácter más autocrítico, autoconsciente y responsable, con autonomía para tomar sus propias decisiones y apreciar las decisiones para la comunidad. Se aprende a alcanzar acuerdos en cooperación con otros y considerando otros modos de afrontar situaciones o problemas, saliendo de la postura egocéntrica y ampliando el horizonte de sentido.

Estos aprendizajes son clave también para educar a una ciudadanía activa y responsable. Los programas de educación emocional que se desarrollan en las aulas, como ya hemos dicho, persiguen el bienestar emocional, social y personal, de los miembros de la comunidad educativa (Ferragut y Fierro, 2012). Esta mejora del bienestar promueve una convivencia positiva, en tanto que previene de una serie de disfunciones y así mismo empodera a las personas para abordar y resolver los conflictos de manera pacífica. Por eso no solo se incluye a las personas, sino también se promueve una cultura de paz.

Las personas que desarrollan su inteligencia emocional cuentan con habilidades socioemocionales que les permiten comprenderse mejor a sí mismas y expresar sus sentimientos y emociones de forma asertiva. También son más empáticos y comprenden mejor a los otros, tomando en cuenta esos otros intereses y resolviendo los posibles conflictos que surjan de manera pacífica, minimizando la violencia y poniendo en valor el diálogo. Sin embargo, resulta imprescindible asociar este tipo de educación emocional con una educación ético-cívica que la sustente, que la justifique desde razones que conectan con los fundamentos de una sociedad democrática. Por consiguiente, no solo se trata de lograr bienestar, emocional o social, sino también de vivir bien, en el sentido ético estricto, esto significa alcanzar una vida buena, realizar un proyecto vital, que razonablemente valoramos (Tamarit López, 2022). De esta manera, se adquiere un compromiso con unos valores éticos que apreciamos y que en las sociedades democráticas se encarnan en la realidad compartida como fundamento de toda vida buena. Estos valores ético-cívicos, ya mencionados anteriormente en diversas ocasiones en este escrito, son: el respeto, la igualdad, la solidaridad, la compasión, la justicia, la libertad y la integridad (Santisteban *et al.*, 2018). Los valores permiten al ser humano acondicionar el



mundo, ajustándolo para poder vivir de manera plena en él. Le brindan la oportunidad de ser más feliz, de llenar de sentido su vida y de degustar y estimar una realidad que se le muestra como valiosa o que clama por esos valores para lograr la paz, como elemento clave para la transformación y adecuación de la realidad a las demandas de la humanidad.

Este aprendizaje de valores en la escuela requiere tanto un esfuerzo de transmisión, como de descubrimiento y degustación de los mismos por parte de los alumnos. Se persigue, en definitiva, el desarrollo de su capacidad estimativa que posibilita tanto la degustación como el reconocimiento en la realidad de lo que es valioso. Por otro lado, a esto hay que sumar la educación en la reflexión y el razonamiento crítico. La combinación de la educación emocional con la educación ética, apunta a una formación integral de la persona, con aspiraciones de vida buena y con posibilidades de lograrla en tanto que se la empodera con capacidades morales, emocionales y sociales (Gracia Calandín y Tamarit López, 2021).

Esta ciudadanía tiene la posibilidad de desarrollar, por tanto, una imaginación compasiva, que favorece el reconocimiento mutuo y el respeto activo. Si se pone en marcha, esta imaginación compasiva despierta la empatía del sujeto y le lleva a la reflexión ética, porque los relatos de otros le interpelan, le impulsan a pensar y actuar sin dejar al margen su emotividad, ni sus sentimientos morales. Se trata, por tanto, de educar en la compasión, en la virtud ética que posibilita “el reconocimiento de la dignidad de toda persona humana” (Gracia Calandín, 2020, p. 125). Quien se educa de este modo, no solo siente indignación ante la injusticia, también se siente comprometido con quienes la sufren, se siente responsable y obligado a prestar ayuda, a actuar en favor de la víctima.

- En primer lugar, la propia educación en humanidades posibilita el cultivo de la imaginación, la reflexión y el razonamiento, a partir de relatos, recursos artísticos, situaciones de aprendizaje que apelen a la memoria histórica o al análisis de la situación actual (Nussbaum, 2010 y 2014).
- En segundo lugar, el trabajo a partir del planteamiento de dilemas morales estimula el pensamiento crítico y alternativo, el razonamiento ético, el reconocimiento de valores y el desarrollo de la empatía y el sentido de la justicia.
- En tercer lugar, las metodologías de carácter dialógico y las basadas en rutinas de pensamiento y cultura del pensamiento.

(Moraga y Soto, 2016), también permiten cultivar capacidades morales fundamentales, la reflexión personal y social, e incluso la metacogni-

ción y modificación de conductas (Jerome *et al.*, 2024). Queda justificada, por todo ello, la importancia de crear un clima de trabajo y de reflexión en el ámbito educativo, donde las rutinas y destrezas propuestas en el aula pasen a formar parte de las herramientas de la propia persona, logrando con ello que el aprendizaje sea aplicable a otras situaciones de la vida, buscando así las opciones más adecuadas para el propio individuo y para la comunidad.

Conclusiones

El aprendizaje para la vida democrática tiene que resultar significativo para el alumnado, con un claro fundamento ético e integral, y ocuparse de las diferentes esferas de las vidas de las personas y de la comunidad. En este escrito se han expuesto las competencias democráticas que se precisan para el desarrollo de la vida en democracia y el ejercicio de la ciudadanía de manera activa, responsable, justa y solidaria.

Esta adquisición de competencias requiere de un contexto como el que se genera en el ámbito educativo, en tanto que posibilita el encuentro de las personas en un clima de interculturalidad, con toda la diversidad que aporta una sociedad pluralista como la actual. Para ello, se presentan una serie de propuestas pedagógicas que ponen el centro en las personas, en su dignidad y el respeto que merecen. Pero, asimismo, las propuestas ahondan en la necesidad de cultivar el razonamiento, el pensamiento crítico, el diálogo y el desarrollo emocional y virtuoso que posibilite el aprendizaje de valores y su degustación y apreciación en la realidad. Es importante poner el acento en la innovación educativa en filosofía, al menos en lo que respecta a la educación ética, y ponerse al servicio del aprendizaje competencial con el que hacer frente a la crisis de la democracia en el siglo XXI (UNESCO, 2021). Los avances en neuroeducación y en neuroética concretamente, deben ser tenidos en cuenta en el desarrollo de la enseñanza de la filosofía y en la educación para la ciudadanía (Gracia Calandín, 2020). No se puede prescindir previo al diseño de propuestas pedagógicas para la educación ético-cívica de una reflexión profunda sobre cuáles son los fines de la educación y a qué necesidades y situaciones debe responder la ciudadanía de una sociedad democrática.

Los educadores, por tanto, tienen el compromiso de formarse y de hacer de las aulas y los centros educativos espacios seguros y libres, donde el abordaje de los conflictos, su resolución y su restauración sean un



ejemplo para los alumnos como futuros ciudadanos, una elección valiosa respecto a otras opciones violentas que no respetan la dignidad humana o que se perpetúan por los prejuicios y las lacras sociales que alimentan (Vázquez Recio *et al.*, 2024). Los mismos educadores deben constituirse como referentes para los estudiantes, así como el centro educativo que, a su vez, tiene que establecer cuál es el carácter ético que le define y los principios ético-cívicos sobre los que se asienta su proyecto educativo (Jerome *et al.*, 2024). En el caso de los centros educativos de Estados democráticos, estos deben respetar, tanto la legalidad que los regula como la legitimidad que los justifica como lugares donde cultivar humanidad y ciudadanía democrática. Deben descartar la manipulación, el adoctrinamiento o la mera instrucción con que los centros formativos se eximen de su responsabilidad con la democracia, diciéndose imparciales o neutrales respecto a cuanto sucede en el mundo.

Asimismo, las escuelas se tienen que definir como lugares donde enriquecerse y crecer como persona, donde abastecerse de recursos para desarrollar competencias y capacidades, con la finalidad de tomar conciencia de la propia vida y de la de la comunidad (Gracia Calandín y Tamarit López, 2021). Esto significa autoconcebirse como ciudadanía activa y responsable en el seno de una democracia que exige justicia y solidaridad, a partir de prácticas como el diálogo, los proyectos cooperativos y de investigación o el aprendizaje servicio, que reconoce el valor y el significado de lo aprendido, del conocimiento, poniéndolo precisamente al servicio de las necesidades de la comunidad (Jerome *et al.*, 2024).

La sociedad en su conjunto, y en concreto los que trabajan en educación deben asumir la responsabilidad que les compete para que la democracia no se agote por los populismos ni los autoritarismos incipientes (Gozálvez Pérez *et al.*, 2023). Los jóvenes deben despertarse críticamente y abrirse a un medio democrático que los anime a comprometerse, a huir de la indiferencia y del pensamiento único y uniforme que anula la riqueza de la diversidad. Esto puede ensayarse en la escuela, donde el encuentro para el diálogo es clave, para descubrir y conocer al otro desde la interculturalidad, para tender puentes entre la justicia y el cuidado y practicarlo, hacerlo un hábito, forjarse un carácter virtuoso. De este modo es posible generar cultura de paz, cultura democrática, en definitiva, el *humus* necesario para una convivencia positiva que persiga el desarrollo humano y sostenible, sin dejar atrás o a un lado a nadie, buscando la inclusión y la realización de los valores fundamentales de una ética cívica.



Notas

1. Podemos encontrar datos al respecto en el Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (<https://bit.ly/4nU8isK>). También encontramos datos interesantes al respecto en el Foro sobre los Derechos Humanos, la Democracia y el Estado de Derecho (<https://bit.ly/3PLH9f8>).
2. “To effectively educate about, through and for human rights and democracy and, hence, to engage in the art of violence reduction requires young people to seriously engage in relational deliberative work. Instead of merely telling students that human rights, democracy or peace are values that should be upheld and that violence is to be condemned, schools ought to give young people the opportunity to learn to deliberate together, to solve problems together, and to learn to give good reasons for why they believe in and for what they wish to do” (Boontin and Forstenzer, 2024, p. 695).

134



Bibliografía

- AGUILAR GORDÓN, Floralba & COLLADO RUANO, Javier
2025 *Filosofía, ética y educación para la ciudadanía en la era digital*. Quito: UPS.
- ALBERTUS, Michael & MENALDO, Victor
2018 *Authoritarianism and the Elite Origins of Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARRIENTOS RASTROJO, José
2024 *Pensar críticamente, investigar y cooperar*. Granada: Comares.
- BAUMAN, Zigmunt
2007 *Los retos de la educación en la Modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BAUER, Michael, PETERS, Guy, PIERRE, Jon, YESILKAGIT, Kutsal & BECKER, Stefan
2021 *Democratic Backsliding and Public Administration: How Populists in Government Transform State Bureaucracies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERLIN, Isaiah
2001 *Dos conceptos de libertad: el fin justifica los medios. Mi trayectoria intelectual*. Madrid: Alianza.
- BISQUERRA, Ramón
2008 *Educación para la ciudadanía: el enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- 2011 *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- BOONTINAND, Vachararutai & FORSTENZER, Joshua
2024 Educating about, through and for human rights and democracy in uncertain times: The promise of the pedagogy of the community of philosophical inquiry. *Educational Philosophy and Theory*, 57(7), 688-701. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2444414>

- BOVERO, Michelangelo
 1987 Sobre los fundamentos filosóficos de la democracia. *Dianoia*, 33, 149-165. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.1987.33.694>
- COMINS MINGOL, Irene
 2009 *Filosofía del cuidar: una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icaria.
- CONROY, James
 2020 Chaos or coherence? Future directions for moral education. *Journal of Moral Education*, 50(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1830578>
- CORTINA ORTOS, Adela
 2007 *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Madrid: Nobel.
 2024 *¿Ética o ideología de la inteligencia artificial? El eclipse de la razón comunicativa en una sociedad tecnologizada*. Barcelona: Paidós.
- CONSEJO DE EUROPA
 2016 *Competencias para una cultura democrática: convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Lima: Publicaciones del Consejo de Europa. <https://bit.ly/4fPaG1Z>
- CROUCH, Colin
 2020 *Post-democracy after the crisis*. Cambridge: Polity Press.
- DEWEY, John
 1995 *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- FERRAGUT, Marta & FIERRO, Alfredo
 2012 Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en pre-adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. <https://bit.ly/4fUT2d4>
- FISHER, Alec
 2007 *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FORST, Rainer
 2014 *Justificación y crítica: perspectivas de una teoría crítica de la política*. Buenos Aires: Katz.
- FUKUYAMA, Francis
 1992 *The End of History and the Last Man*. Barcelona: Planeta.
- GALTUNG, Johan
 2003 *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika, Bakeaz-Gernika Gogoratuz.
- GARCÍA LÓPEZ, Raúl, GOZÁLVEZ PÉREZ, Vicent, VÁZQUEZ VERDERA, Victoria & ESCÁMEZ SÁNCHEZ, Juan
 2011 *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI* (2ª ed.). Valencia: Brief.
- GOZÁLVEZ PÉREZ, Vicent
 2025 Educación global desde el Mediterráneo: propuestas para la igualdad y la justicia social mundial. En: Vicent Gozálvez Pérez & Patrizia Panarello (eds.), *Horizontes pedagógicos para la igualdad y la justicia social* (pp. 13-31). Valencia: Tirant lo Blanch.
- GOZÁLVEZ PÉREZ, Vicent, BUXARRAIS, María Rosa & PÉREZ, Cruz
 2023 Towards a post-democratic era? Moral education against new forms of authoritarianism. *Journal of Moral Education*, 52(4), 474-488. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2159346>

- GRACIA CALANDÍN, Javier
2020 *El desafío ético de la educación*. Madrid: Dykinson.
2023 *Educación ética y filosófica en contextos de conflicto, heridas y vulnerabilidad*. Madrid: Dykinson.
- GRACIA CALANDÍN, Javier & TAMARIT LÓPEZ, Isabel
2021 Education as a Common Good from the Capability Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 55(3), 817-828. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12575>
- GRACIA CALANDÍN, Javier & SUÁREZ MONTOTOYA, Leonardo
2023 The Eradication of Hate Speech on Social Media: A Systematic Review. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 21(4), 406-421. <https://doi.org/10.1108/JICES-11-2022-0098>
- HAN, Byung-Chul
2022 *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Barcelona: Herder.
- HERRERO RICO, Sofía
2021 La educación para la paz en tiempos de la COVID-19: repensar otras lógicas desde la imaginación, la fantasía, la creatividad y la utopía. *Araucaria*, 23(48), 325-348. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2021.i48.15>
- JASSO ALFIERI, Romina Denise, FERNÁNDEZ MORA, Vicente de Jesús & GARCÍA ROJAS, Antonio Daniel
2025 Perspectiva crítica de la innovación educativa desde las metodologías activas de aprendizaje. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (38), 241-269 <https://doi.org/10.17163/soph.n38.2025.07>
- JEROME, Lee, HYDER, Faiza, HILAL, Yaqub & KISBY, Ben
2024 A Systematic Literature Review of Research Examining the Impact of Citizenship Education on Active Citizenship Outcomes. *Review of Education*, 12, e3472. <https://doi.org/10.1002/rev3.3472>
- LIPMAN, Matthew
2003 *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, Vicent
2009 *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
2015 Intersubjetividad, interculturalidad y política desde la filosofía para la paz. *Thémata*, 52, 147-158. <https://doi.org/10.12795/themata.2015.i52.08>
- MORAGA, Daniel & SOTO, Jeannette
2016 TBL-aprendizaje basado en equipos. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 437-447. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200025>
- MILL, John Stuart
1988 *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- NUSSBAUM, Martha C.
2010 *Sin fines de lucro: ¿por qué la democracia necesita de las humanidades?* Buenos Aires: Katz.
2014 *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- O'NEIL, Cathy
2018 *Armas de destrucción matemática: cómo el big data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. Madrid: Capitán Swing.

ORTS GARCÍA, María

- 2025 La filosofía para niños/as como aproximación a la Agenda 2030. La necesidad de una ciudadanía cosmopolita, crítica y compasiva. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 16(16), 79-111. <https://bit.ly/4ajaep4>

PARÍS ALBERT, Sonia

- 2022a El pensamiento de Paulo Freire en la comunidad de indagación filosófica: aportes para el cultivo de los movimientos sociales. *Insurgencia*, 8(2), 97-114. <https://doi.org/10.26512/revistainsurgencia.v8i1.41726>
- 2022b La fuerza de los sentimientos y el reclamo de una educación sentimental creativa. *Bajo Palabra*, 2(30), 265-280. <https://doi.org/doi.org/10.15366/bp2022.30.014>
- 2025 Filosofía para hacer las paces: hacia una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.010>

PINEDO CANTILLO, Iván Alfonso

- 2024 El papel de las emociones en la sociedad del rendimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 201-220. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.06>

PRZEWORSKI, Adam

- 2022 *La crisis de la democracia, ¿a dónde pueden llevarnos el desgaste institucional y la polarización?* Madrid: Siglo XXI.

ROJAS CADENA, Cristina Michelle, RUIZ SILVA, Arianna Melissa & DIAZ MOSQUERA, Elena Narcisca

- 2024 Propuesta psicoeducativa sobre competencias emocionales en jóvenes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 169-197. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.05>

ROSA, Harmut

- 2016 *Alienación y aceleración: hacia una teoría crítica de la temporalidad en la Modernidad tardía*. Buenos Aires: Katz.

SANTISTEBAN, Antoni, PAGÈS, Joan & BRAVO, Liliana

- 2018 History Education and Global Citizenship Education. En: Ian Davies, Li-Ching Ho, Dina Kiwan, Carla Peck, Andrew Peterson, Edda Sant & Yusef Waghid (eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 457-472). Londres: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_29

SCHAFFER, Johan Karlsson

- 2015 The Co-originality of Human Rights and Democracy in an International Order. *International Theory*, 7(1), 96-124. <https://doi.org/10.1017/S1752971914000426>

SEN, Amartya

- 2000 *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

STEELE, José & GARCÍA, Elizabeth

- 2024 Hacia una educación transformadora: la mediación escolar, un pilar en la cultura de paz y la ciudadanía mundial. En: Enrique Pozo Cabrera & Manuel Torres Aguilar (coords.), *Estudios de mediación, conflictos y paz* (pp. 203-223). Cuenca: EDUNICA; UCACUE. <https://bit.ly/43nKPXL>

SUÁREZ MONTOYA, Leonardo, ORTS GARCÍA, Maria & FERNÁNDEZ, Manu
2024 *Educación ética y filosófica para el desarrollo de hábitos sostenibles*. Madrid: Dykinson.

TAMARIT LÓPEZ, Isabel
2022 El empoderamiento en competencias emocionales como clave para la convivencia y la inclusión educativa. En: Javier Gracia Calandín (ed.), *Educación ética y filosófica para la inclusión social* (pp. 63-75). Valencia: Tirant lo Blanch.

2025 Educación por el reconocimiento del otro: una propuesta pedagógica basada en el diálogo y el pensamiento crítico. En: Vicent Gozávez Pérez & Patrizia Panarello (eds.), *Horizontes pedagógicos para la igualdad y la justicia social* (pp. 169-180). Valencia: Tirant lo Blanch.

TAYLOR, Charles
1994 *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

2005 *La libertad de los modernos*. Buenos Aires: Amorrortu.

TEEGELBECKERS, Jip, NIEUWELINK, Hessel & OOSTDAM, Ron
2025 How to Teach for Democracy? Identifying the Classroom Practices Used by Expert Teachers of Democracy. *Teaching and Teacher Education*, 157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104942>

UNESCO
2015 *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

2021 *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report of the International Commission on the Futures of Education*. París: UNESCO. <https://bit.ly/4ff18x9>

VALLES MOLINA, Jacqueline & RIVAS LARA, Heidi Alicia
2025 Hacer las paces desde las infancias: un enfoque critico frente a la filosofía para niños. *Eirene*, 8(15). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i15.323>

VÁZQUEZ RECIO, Rosa, CALVO GARCÍA, Guadalupe & GARCÍA GÓMEZ, Teresa
2024 Acción directiva disidente para la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 33-51 <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.002>

YLARRI, Juan Santiago
2015 Populismo, crisis de representación y democracia. *Foro*, 18(1), 179-199 https://doi.org/10.5209/rev_FORO.2015.v18.n1.49695

ZAKARIA, Fareed
1997 The Rise of Illiberal Democracy. *Foreign Affairs*, 76(6), 22-43. <https://bit.ly/4ecPCKl>

Declaración de autoría-Taxonomía CRediT	
Autora	Contribuciones
Isabel Tamarit López	La elaboración completa del artículo es de autoría individual, en tal sentido, el contenido presentado en el documento es de exclusiva responsabilidad de la autora.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora Isabel Tamarit López, del artículo titulado: “El cultivo de competencias democráticas en la sociedad del siglo XXI”, ingresado en el OJS de la revista *Sophia*, *Colección de Filosofía de la Educación*, para la revisión y evaluación dentro del proceso editorial, declara que la elaboración del documento se apoyó con inteligencia artificial (IA), en un nivel de 0 %.

Fecha de recepción: 15 de julio de 2025

Fecha de revisión: 20 de septiembre de 2025

Fecha de aprobación: 22 de noviembre de 2025

Fecha de publicación: 15 de julio de 2026