

ISSN 2683-3263

AITIAS

REVISTA DE ESTUDIOS FILOSÓFICOS

Volúmen VI Número 12 Julio-Diciembre 2026



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Centro de Estudios Humanísticos

Aitías
Revista de Estudios Filosóficos
<http://aitias.uanl.mx/>

Incidencia de la filosofía en la democracia

The Influence of Philosophy on Democracy

L'incidence de la philosophie sur la démocratie

Luis Muñoz Oliveira
<https://orcid.org/0000-0002-6226-6571>
Universidad Nacional Autónoma de México
CDMX, México

Editor: José Luis Cisneros Arellano Dr., Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2026. Muñoz Oliveira, Luis. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/aitias6.12-140>

Recepción: 30-01-26

Fecha Aceptación: 19-05-26

Email: luismunoz@filos.unam.mx

INCIDENCIA DE LA FILOSOFÍA EN LA DEMOCRACIA

THE INFLUENCE OF PHILOSOPHY ON DEMOCRACY

L'INCIDENCE DE LA PHILOSOPHIE SUR LA DÉMOCRATIE

Luis Muñoz Oliveira¹

Resumen: Este artículo sostiene una tesis deliberadamente modesta sobre la incidencia de la filosofía en la vida democrática: la filosofía no garantiza resultados democráticos, pero desempeña un papel decisivo en la configuración de las condiciones formativas que hacen posible la democracia deliberativa. A partir de la concepción de Amartya Sen de la democracia como gobierno por discusión y de la noción rawlsiana de razón pública, se argumenta que la legitimidad democrática presupone un ethos cívico sostenido por virtudes políticas, en particular la razonabilidad. La razonabilidad se examina tanto como una forma de uso público de la razón como una virtud cívica que implica el reconocimiento de la propia falibilidad, la aceptación del desacuerdo razonable y el compromiso con la justificación pública mediante razones compartibles (Scanlon, Sen, Rawls). Con base en ello, el artículo revisa prácticas educativas — especialmente la indagación filosófica en la escuela— y estudios empíricos que muestran su contribución al desarrollo de disposiciones deliberativas y de participación cívica, entendiendo así la educación filosófica como una forma de incidencia social.

Palabras clave: incidencia filosófica, democracia deliberativa, razonabilidad, educación cívica, ethos democrático.

1 Universidad Nacional Autónoma de México, Cd. de México, México.

Abstract: This article advances a deliberately modest claim about the incidence of philosophy in democratic life: philosophy does not guarantee democratic outcomes, but it plays a decisive role in shaping the formative conditions that make deliberative democracy possible. Drawing on Amartya Sen's conception of democracy as government by discussion and on John Rawls's notion of public reason, the article argues that democratic legitimacy presupposes a civic ethos sustained by political virtues, particularly reasonableness. Reasonableness is examined both as a mode of public reasoning and as a civic virtue involving recognition of one's own fallibility, acceptance of reasonable disagreement, and commitment to public justification through shareable reasons (Scanlon, Sen, Rawls). On this basis, the article reviews educational practices—especially philosophical inquiry in schools—and empirical studies showing their contribution to the development of deliberative dispositions and civic participation, thereby understanding philosophical education as a form of social incidence.

Key words: Philosophical Incidence, Deliberative Democracy, Reasonableness, Civic Education, Democratic Ethos.

Résumé: Cet article défend une thèse délibérément modeste concernant l'incidence de la philosophie sur la vie démocratique : la philosophie ne garantit pas des résultats démocratiques, mais elle joue un rôle décisif dans la configuration des conditions formatives qui rendent possible la démocratie délibérative. En s'appuyant sur la conception d'Amartya Sen de la démocratie comme gouvernement par la discussion et sur la notion rawlsienne de raison publique, l'article soutient que la légitimité démocratique présuppose un ethos civique fondé sur des vertus politiques, en particulier la raisonnable. La raisonnable est examinée à la fois comme une forme d'usage public de la raison et comme une vertu civique impliquant la reconnaissance de sa propre faillibilité, l'acceptation du désaccord raisonnable et l'engagement en faveur de la justification publique par des raisons partageables (Scanlon, Sen, Rawls). Sur cette base, l'article analyse des pratiques éducatives

— notamment l'enquête philosophique à l'école — ainsi que des études empiriques montrant leur contribution au développement de dispositions délibératives et de la participation civique, comprenant ainsi l'éducation philosophique comme une forme d'incidence sociale.

Mots-clés: incidence philosophique, démocratie délibérative, raisonnable, éducation civique, ethos démocratique.

1. Introducción

Hay quien sostiene que la filosofía ocupa un lugar central en la planeación de la vida buena, justa o feliz² que las personas pueden realizar tanto en el ámbito individual como colectivo. Analizar esos asuntos suele competer a la filosofía moral y a la política, que a lo largo de la historia de la filosofía nos han ofrecido distintas líneas de pensamiento. Pero también hay quien piensa que su papel no es importante para la vida pública y en ese sentido, por ejemplo, se cuestiona que el Estado deba subvencionar su investigación y enseñanza. Peor, se defiende que la filosofía y el resto de las humanidades no deben jugar un papel preponderante en la educación básica y secundaria. Sobre lo anterior habla Helen Small³ en la introducción de su libro *The value of The Humanities*. Lo escribió, dice, en medio de un intenso debate sobre si el Estado, en este caso británico, debe o no asumir el costo económico de la educación superior en humanidades, pues hay quienes dudan de las contribuciones de estas disciplinas para el bien público y, por ende, de la filosofía en particular: ¿si no sirve para nada, por qué el pueblo británico (o el que fuere) tendría que subsidiar la investigación y el estudio de la filosofía?, se preguntan los escépticos del papel de la filosofía.

Por su parte, en *Sin fines de lucro*, la filósofa Martha Nussbaum⁴ suma que nos hallamos ante una crisis silenciosa en términos de educación, en donde, a partir de pensar que la filosofía y el resto de las humanidades son adornos inútiles, se les está recortando presupuesto para enseñarlas e investigarlas:

2 Listar estos conceptos no los iguala.

3 Helen Small, *The value of The Humanities* (Oxford University Press, 2013).

4 Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro* (Katz Editores, 2010).

La idea de la rentabilidad convence a numerosos dirigentes de que la ciencia y la tecnología son fundamentales para la salud de sus naciones en el futuro [...] me preocupa que otras capacidades igualmente fundamentales corran riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacidades vitales para la salud de cualquier democracia [...] Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo.⁵

Las dos autoras coinciden en la importancia que tiene la filosofía⁶ para la ciudadanía democrática, y lo problemático que le resulta a los sistemas democráticos continuar siendo tales, cuando se cancelan el estudio y la práctica filosóficas.

A más de una década de las claras denuncias planteadas por Small y Nussbaum, seguimos ante una crisis moral, donde la mengua del sistema democrático de muchos Estados es alarmante. Por ejemplo, los datos analizados por Valgarðsson y otros⁷ los llevan a concluir que existe

5 Ibid., 25-26. Cabe subrayar que el ideal “cosmopolita” al que alude Nussbaum requiere un matiz importante: no es lo mismo que el cosmopolitismo opere como extensión acrítica de prácticas y marcos normativos desde el Norte global que entenderlo como una concepción emancipadora, en la que lo que se busca es, por ejemplo, la ampliación de prácticas democráticas como el debate razonable o la exigencia de condiciones de transparencia que hagan efectivo el derecho a saber. Este matiz resulta especialmente relevante en contextos del Sur global, donde no solo se enfrentan formas internas de irrazonabilidad, sino también asimetrías externas que condicionan dichas prácticas.

6 También se refieren al resto de las humanidades pero a partir de ahora nos centraremos en el papel de la filosofía.

7 Valgarðsson, Viktor, Will Jennings, Gerry Stoker, Hannah Bunting, Daniel Devine, Lawrence McKay, y Andrew Klassen, “A Crisis of Political Trust? Global Trends in Institutional Trust from 1958 to 2019,” *British Journal of Political Science* 55 (2025).

una tendencia global clara, aunque no lineal, de declive de la confianza en los parlamentos y en los gobiernos de 9 puntos porcentuales entre 1990 y 2019. Estos datos parecen confirmar las advertencias de Small y Nussbaum, cuando señalan un deterioro que trasciende lo institucional.

Además, vivimos tiempos en los que la xenofobia y el racismo han reaparecido como discursos aceptables en el espacio público, hasta el punto de ser enunciados sin pudor por actores políticos relevantes en democracias consolidadas. Por ejemplo, en abril de 2024, durante un acto de campaña en Michigan, el entonces candidato Donald Trump se refirió a las personas migrantes indocumentadas en términos abiertamente deshumanizantes, negándoles explícitamente la condición de personas. Expresiones de este tipo, provenientes de figuras con alta visibilidad política, ilustran el deterioro de los estándares discursivos que deberían acompañar la vida democrática. El uso de formas de discurso excluyentes o agresivas puede entenderse, en algunos contextos, como reacción a dinámicas restrictivas previas en el espacio público. Sin embargo, más allá de su origen, lo medular es la ausencia de mecanismos de contención democrática que permitan encauzar el desacuerdo sin degradar las condiciones de la deliberación.

También es notoria la falta de vínculo entre el discurso de muchos ciudadanos y representantes electos con los hechos y la verdad democrática. La política de los “otros datos”, que nunca están sustentados, ha dado nueva vida a un tipo de relativismo que debilita los cimientos democráticos.

En este artículo pretendemos mostrar el lugar que tiene la filosofía en la posibilidad de que las sociedades fortalezcan su vida democrática. A las preguntas ¿la

filosofía para quién y para qué? responderemos: para los ciudadanos y, así, para robustecer la democracia. La filosofía y las humanidades juegan un papel importante en la educación de ciudadanos democráticos, pues favorecen el desarrollo de capacidades de razonamiento crítico, debate y evaluación de ideas, aunque su efectividad práctica depende de condiciones institucionales y pedagógicas específicas. En este artículo sostenemos que la incidencia de la filosofía en la democracia debe comprenderse no en términos de efectos institucionales directos, sino como una contribución a las condiciones formativas que hacen posible la deliberación pública. En particular, se argumenta que la noción de razonabilidad puede ser entendida como una virtud cívica susceptible de formación, lo que permite articular con mayor precisión el vínculo entre teoría normativa y prácticas educativas.

Nuestra estrategia para establecer este vínculo va de lo teórico a lo empírico. En primer lugar, se examina la concepción deliberativa de la democracia, que requiere ciudadanos inmersos en un *ethos* democrático. En segundo lugar, se analiza la relación entre virtudes cívicas —en particular la razonabilidad— y la posibilidad misma de la deliberación. Finalmente, se presentan algunos datos que muestran la relevancia de la enseñanza de la filosofía en el desarrollo de ciudadanos democráticos.

La cuestión central de este texto no es si las democracias contemporáneas atraviesan una crisis de legitimidad y de confianza, sino si poseen los recursos culturales y educativos necesarios para sostener una práctica genuinamente deliberativa de razonamiento público. La normalización del discurso de odio y el debilitamiento de la relación entre razones, hechos y decisiones colectivas apuntan a un déficit más profundo: la falta de formación del juicio ciudadano. En este contexto, la filosofía se muestra como una práctica

intelectual que tiene incidencia directa en las condiciones de posibilidad de la democracia. Sin ciudadanos capaces de razonar, deliberar y justificar públicamente sus posiciones, la democracia corre el riesgo de vaciarse de contenido y reducirse a un mero procedimiento formal incapaz, por sí solo, de reducir todos aquellos perjuicios que se escapan a las instituciones y dependen de una forma de comportarse de los ciudadanos democráticos.

2. La idea de democracia⁸

En este subapartado describiremos una idea de democracia, la deliberativa, que nos permitirá entender la necesidad de que los ciudadanos adquieran un cierto ethos, lo que a la postre fortalece la vida democrática.

A lo largo del siglo XX, diversas sociedades —y en particular sus élites gobernantes— intentaron apropiarse del calificativo de “democráticas”, incluso cuando sus formas de gobierno eran profundamente autoritarias. Un ejemplo paradigmático es el de la República Democrática Alemana, que pese a nombrarse como democrática se caracterizaba por un régimen de partido único y por el uso sistemático de su policía secreta, la STASI, como mecanismo de control y represión de la disidencia.

El ejemplo anterior nos funciona no tanto para mostrar que la democracia gozaba de buena fama y era valorada, sino para señalar que “democracia” no es un concepto medianamente completo y universal como podría ser el de “longitud” en física, que es la medida de una dimensión lineal o, mejor, la distancia entre dos puntos. La idea de democracia siempre está a debate y eso es parte del

8 Luis Muñoz Oliveira, “Ética y educación democrática”, *Integritas: revista de ética*, año 2, número 3, enero-julio (2019).

proceso democrático mismo. Ahora bien, para mostrar la incidencia de la filosofía en democracia, primero habremos de describir una idea en particular, que no es la única: cierta noción de democracia deliberativa.

Según Amartya Sen⁹ podemos partir de dos ideas de “democracia”, una que se centra en las elecciones y los votos y otra que la entiende como gobierno por discusión:

en la filosofía política contemporánea, el entendimiento de la democracia se ha ampliado vastamente, de tal suerte que ya no se ve tan sólo según las demandas de elecciones públicas, sino de manera mucho más abierta, como lo que John Rawls llama “el ejercicio de la razón pública” [...] En su *Teoría de la justicia*, Rawls coloca la cuestión en el foco de atención: “La idea definitiva de la democracia deliberativa es la idea misma de deliberación. Cuando los ciudadanos deliberan, intercambian opiniones y debaten sus razones en favor de cuestiones políticas públicas”¹⁰.

También podemos llamar al gobierno por discusión “democracia deliberativa”. Gaus, Landwehr y Schmalz-Bruns¹¹, piensan que la deliberación sobre el gobierno de lo público tiene que satisfacer dos condiciones: por un lado, tomar en cuenta los intereses y las ideas de todos los afectados; por el otro lado, utilizar razones que funcionen como justificación válida, como garantía, para ponerlo en términos de Stephen Toulmin¹², entre ciertos datos y una conclusión.

9 Amartya Sen, *La idea de la justicia* (Taurus, 2010).

10 Ibid., 355.

11 Daniel Gaus, Claudia Landwehr, y Rainer Schmalz-Bruns, “Defending democracy against technocracy and populism: Deliberative democracy’s strengths and challenges,” *Constellations* 27 (2020): 335–347.

12 Stephen Toulmin, *The Uses of Argument* (Cambridge University Press, 2010).

Recordemos brevemente esta idea de Toulmin de que un argumento es pasar de ciertos datos a una conclusión, apoyándose en una garantía que, además, nos indica cuál es el término modal o, mejor, la fuerza con la cual nos permite pasar de datos a conclusión. No es lo mismo decir de “a necesariamente b”, que decir de “a probablemente b”. “Necesariamente” y “probablemente” son términos modales que la garantía nos permite usar. La deliberación democrática no busca universalidad ni necesidad, busca como término modal que el paso de datos a conclusiones sea razonable. Esta modalidad “razonable” distingue la argumentación democrática de estándares epistémicos más estrictos. Mientras la ciencia aspira a conclusiones necesarias (garantía deductiva) y la técnica a resultados probables (garantía estadística), la deliberación pública opera “razonablemente”: conclusiones justificables ante individuos con visiones del mundo diversas, sin pretender infalibilidad. Así, la “verdad democrática” es siempre revisable —precaria pero legítima— porque reconoce la pluralidad de intereses y la falibilidad compartida. Esta idea prepara el terreno para la virtud de razonabilidad que detallaremos en la sección siguiente.

La legitimidad de las decisiones políticas en una democracia deliberativa¹³ no depende de un consenso sobre qué hacer, sino sobre cuál ha de ser el procedimiento democrático. Un ciudadano democrático acepta que si se sigue el procedimiento adecuado, aunque no comparta el resultado alcanzado, lo ha de tomar como “verdadero” o “válido”. Por ejemplo, si la sociedad vota para elegir a los diputados y gana la opción contraria a la de un ciudadano, éste, si el proceso electoral se llevó a cabo como establecen las normas, ha de aceptar el triunfo de la idea contraria.

13 Gaus, Landwehr, y Schmalz-Bruns, “Defending”.

El procedimiento de la democracia deliberativa incorpora en su esquema ciertas ideas centrales de las personas: 1. que son iguales desde el punto de vista moral y 2. que buscan vivir el proyecto que escojan. En ese sentido son libres de seguir sus intereses, siempre que permitan que los demás hagan lo mismo. En esta línea, Sen¹⁴ propone entender desarrollo ya no como mero crecimiento económico o, más en específico, puro aumento del producto interno bruto per cápita, sino como la ampliación de las libertades reales de las personas para vivir el tipo de vida que tienen razones para valorar. Para Lazar¹⁵, desarrollo es la profundización de la democracia: más derechos y más empoderamiento para gozarlos y poder exigir los derechos que aún no han sido reconocidos. Esta idea de desarrollo implicará formar ciudadanos que hagan más sólido el proceso democrático.

Pero las instituciones no bastan para que el procedimiento deliberativo funcione, para ello es necesario un ethos democrático que motive a las personas a tratar a las demás como fines o, de manera más clara, como fuentes de exigencias propias. Prueba de que no alcanzan las instituciones es que existen Estados basados en constituciones y leyes perfectamente democráticas que, sin embargo, están plagados de racismo y discriminación. Veamos como ejemplo lo que señala la European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) en su informe de 2025:

En 2024, la FRA publicó datos que ponían de manifiesto la desigualdad y la discriminación que sufren millones de personas en toda la UE. Los

14 Amartya Sen, *Desarrollo y Libertad* (Editorial Planeta, 2000).

15 Sian Lazar, "Citizenship Quality: A New Agenda for Development?," *Journal of Civil Society* 8, no. 4 (2012): 333–350.

resultados publicados el año pasado obtenidos en las encuestas de la FRA en las que se preguntó a personas negras, judías, musulmanas y LGTBIQ de la UE sobre sus experiencias revelan un odio generalizado, lo que refleja una discriminación racial sistémica. La desigualdad de trato y la discriminación dificultan sus vidas¹⁶.

En suma, la democracia deliberativa no puede entenderse únicamente como un conjunto de reglas institucionales ni como un mecanismo de agregación de preferencias, sino como una práctica política sostenida por el intercambio público de razones entre ciudadanos que se conciben a sí mismos y a los demás como moralmente iguales. El funcionamiento adecuado del sistema democrático presupone no solo procedimientos justos, sino también disposiciones y actitudes que hagan posible la deliberación misma. De ahí que la estabilidad y legitimidad de la democracia dependan, en buena medida, de la formación de un *ethos* democrático que permita a los ciudadanos aceptar el desacuerdo, reconocer la fuerza de las razones ajenas y someter las propias convicciones a revisión. Este trasfondo normativo abre paso al análisis de las virtudes políticas que hacen posible la deliberación, entre las cuales la razonabilidad ocupa un lugar central.

Dicho todo lo anterior es importante señalar que el modelo de democracia deliberativa que hemos detallado es ideal, supone que se cumplen ciertas condiciones de igualdad entre quienes deliberan, como podría ser la simetría rawlsiana: en principio ninguno posee ventajas morales, políticas, económicas o sociales sobre los demás.

16 European Union Agency for Fundamental Rights “Informe sobre los Derechos Fundamentales 2025: Síntesis y Dictámenes de la FRA (Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2025), 7.

Por supuesto que esas condiciones no se concretan en la vida de ninguna sociedad, el propio estudio de la FRA recién expuesto lo recalca. Pero esto no desvirtúa la idea de gobierno por discusión. Sin embargo, bien podemos preguntarnos: ¿para qué una idea de deliberación tan irrealizable? Para tenerla como horizonte.

3. Ethos democrático, virtudes políticas y educación

Después de revisar la idea de democracia deliberativa y subrayar la importancia de que los ciudadanos desarrollen cierto ethos democrático, en este apartado veremos, para empezar, la postura tanto de Nussbaum como de Small con respecto al papel de la filosofía y las humanidades en la democracia. De ahí ofreceremos un análisis detallado de la razonabilidad, entendida tanto como una forma de uso de la razón como una virtud ciudadana. Para entender dicho papel, primero revisaremos la idea que propone T.M. Scanlon de buenas razones.

Dice Martha Nussbaum que “Ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para ese fin”¹⁷. El argumento de Nussbaum, piensa Small¹⁸, presenta a las humanidades, y la filosofía en particular, como condición de posibilidad del ethos democrático que a la postre permite la democracia. Para Nussbaum, el enemigo actual de la democracia es la lógica del interés económico como criterio central en la toma de decisiones, baremo que subordina la educación a la producción de “habilidades útiles” para el rendimiento económico. Esto erosiona las capacidades necesarias para el pensamiento crítico, la empatía y la deliberación pública.

17 Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 29.

18 Small, *The value of The Humanities*.

En este marco, Nussbaum plantea que la democracia se beneficia de una educación en humanidades, en la medida en que enseñan a ser razonables: a evaluar evidencias, a comprender narrativas, a cuestionar estereotipos, a adoptar la perspectiva de otros y a someter las propias convicciones al escrutinio racional.

Helen Small¹⁹ subraya que el conocimiento crítico no es propiedad exclusiva de las humanidades; aun así, defiende que, en una democracia, la educación debe garantizar que dichas capacidades estén efectivamente disponibles para todos los ciudadanos, y no solo para las élites. A ello debemos sumar cierta actitud hacia los demás, que es parte de un ethos democrático.

John Rawls²⁰ no habló de un ethos, pero se refiere a algo muy parecido cuando sostiene que una sociedad democrática, además de instituciones justas, necesita ciudadanos que actúen a partir de un sentido de justicia compartido dentro de una cultura política pública. El sentido de justicia es un sentimiento moral que implica un deseo efectivo de actuar conforme a los principios de la justicia²¹. Este sentido se desarrolla sobre todo en la familia y gracias a las instituciones justas, pero la escuela también juega un papel importante y en ellas se deben enseñar tanto los derechos de los ciudadanos como cultivar las siguientes virtudes políticas: la razonabilidad, la equidad, la civilidad y el respeto mutuo. Las escuelas enseñan una amplia gama de hechos como la historia y los detalles de su sociedad, que los niños necesitarán para desarrollarse adecuadamente en el mundo social, cuando sean adultos. Además, en la

19 Idem.

20 John Rawls, *El liberalismo político* (Editorial Crítica, 2004).

21 John Rawls, *Teoría de la justicia* (Fondo de Cultura Económica, 2006), 410-422.

escuela suele ofrecerse un entorno más diverso que el de las familias y, en ese sentido, ayudan a los niños a comprender que existe una gran variedad de concepciones del bien más allá de la propia y que dichas visiones bien pueden diferir entre sí. Dice Nussbaum:

Es probable que no podamos generar personas inmunes a todo tipo de manipulación, pero sí podemos crear una cultura social que se configure como una “situación” de entorno influyente, consolidando las tendencias que combaten contra la estigmatización y la dominación. La cultura social del entorno, por ejemplo, puede enseñar al niño a concebir: los nuevos inmigrantes (o a los extranjeros) como una masa de personas sin rostro que amenaza su hegemonía, pero también puede enseñarle a concebirlos como individuos iguales a él, que comparten sus derechos y obligaciones²².

En este sentido, la escuela aparece como un espacio privilegiado para el aprendizaje práctico de virtudes cívicas que hacen posible la deliberación democrática, entre ellas la disposición a considerar razones ajenas y a revisar las propias: esto es, la razonabilidad.

3.1 Razonabilidad²³

Una condición básica de la deliberación democrática consiste en la capacidad de justificar principios, valores y derechos mediante razones que puedan ser evaluadas por

22 Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 73.

23 Luis Muñoz Oliveira. “Los significados de “razonabilidad” y una ruta razonable para alejarnos de la injusticia”, *Argumentos*, vol. 28, núm. 79, septiembre-diciembre, (2015): pp. 59-76.

otros. De ahí que la formación de ciudadanos democráticos deba poner especial atención en la comprensión del papel que juegan las buenas razones, así como en las implicaciones normativas de valorar algo correctamente. Educar para deliberar no es solo enseñar a opinar, sino a entender qué cuenta como una justificación moralmente relevante y por qué ciertas razones son mejores que otras.

En esta línea, T. M. Scanlon ofrece una estructura particularmente útil para comprender cómo operan las razones en el ámbito moral. En *What We Owe to Each Other*, Scanlon²⁴ desarrolla una concepción de la justificación según la cual los principios son aceptables cuando no pueden ser rechazados razonablemente por quienes se ven afectados por ellos. Esta forma de entender la justificación resulta especialmente fecunda para la educación democrática, pues desplaza el foco desde las preferencias individuales hacia la evaluación pública de razones.

Frente a razones que llevan a conclusiones distintas, los ciudadanos se ven en la necesidad de examinarlas a fondo, por ejemplo, su estabilidad. Las buenas razones tienden a mantenerse una vez que han sido comprendidas correctamente, incluso frente a nuevas situaciones.

Este proceso de contrastar razones es parte de ser razonable. La razonabilidad impone una exigencia de apertura al escrutinio público. Escuchar las razones de los demás no es una cortesía opcional, sino una obligación derivada del reconocimiento de nuestra propia falibilidad. Como explica Sen²⁵, dado que tendemos a ser indulgentes con nuestras propias posiciones, la confrontación con perspectivas externas resulta indispensable para evaluar

24 T.M. Scanlon, *What We Owe to Each Other* (The Belknap Press, 1998).

25 Sen, *La idea de la justicia*.

la solidez de nuestras razones. Sen denomina este procedimiento como “imparcialidad abierta”, una forma de contrastación que amplía el círculo de quienes pueden contribuir al juicio moral, y que se encuentran más allá de los directamente involucrados.

En este marco, una razón puede entenderse como una consideración que cuenta a favor de una actitud sensible al juicio. Dado que las personas ocupan posiciones distintas y persiguen intereses diversos, es esperable que existan razones divergentes para actuar. Sin embargo, esto no vuelve irrelevantes las razones de los demás. Al evaluar nuestras propias razones, evaluamos al mismo tiempo su posible universalización: si una razón justifica una acción en determinadas circunstancias, entonces debería justificar acciones semejantes en situaciones similares. Esta universalidad de los juicios de razón permite que las razones sean objeto de evaluación pública y crítica mutua.

Afirmar que se tienen razones para actuar no equivale a expresar una preferencia privada, sino a emitir un juicio que puede ser correcto o incorrecto. De ahí que la deliberación democrática requiera condiciones institucionales que permitan a los ciudadanos acceder a la información relevante para someter sus razones —y las de los demás— a un examen informado y compartido. Sin estas condiciones, la práctica misma de dar y pedir razones pierde su sentido normativo.

En su capítulo “Lo racional y lo razonable”, Luis Villoro²⁶ subraya que el calificativo de “razonable” no se aplica únicamente a argumentos o creencias, sino también —y de manera fundamental— a las personas que los sostienen y a las acciones que llevan a cabo. Son

26 Luis Villoro, *Los retos de la sociedad por venir* (Fondo de Cultura Económica, 2007).

los agentes quienes creen y actúan razonablemente, y por ello la razonabilidad debe entenderse, ante todo, como una disposición del carácter. Para Villoro, una persona razonable ejerce la razón con conciencia de sus límites y ajusta su juicio a las circunstancias concretas a las que se enfrenta. En este sentido, la razonabilidad no consiste en la aplicación mecánica de principios universales inamovibles, sino en una forma de prudencia práctica que combina contención, ponderación y sensibilidad al contexto. Ser razonable es evitar tanto los impulsos irracionales como la rigidez de principios abstractos aplicados sin mediación, lo que permite comprender la razonabilidad como una virtud, y no solo como una destreza intelectual.

Esta caracterización se ve reforzada al examinar la distinción entre racionalidad y razonabilidad propuesta por W. M. Sibley²⁷. En su análisis, Sibley parte de una observación aparentemente modesta: aunque ambos términos suelen emplearse como sinónimos, existen contextos en los que “razonable” posee implicaciones normativas que “racional” no captura. Para mostrarlo, introduce casos en los que una acción puede ser racional —en el sentido de maximizar eficazmente los fines del agente— y, sin embargo, resultar claramente irrazonable desde el punto de vista moral. Una conducta egoísta puede estar perfectamente alineada con los intereses del agente y no ser absurda ni contraproducente, pero aun así merecer el reproche de irrazonabilidad por no atender a ningún principio que pueda ser compartido o justificado ante otros.

Ser razonable implica adoptar la perspectiva de los otros, comprender cómo se verán afectados por las distintas alternativas disponibles y estar dispuesto a dejarse influir

27 W.M. Sibley, “The rational versus the reasonable,” *The Philosophical Review* 62, no. 4 (1953): 554-560.

por esa consideración al momento de decidir. El agente razonable debe poder justificar su conducta apelando a principios que los demás involucrados también puedan aceptar, es decir, a principios desde los cuales sea posible razonar en común. Esta exigencia de imparcialidad conecta la razonabilidad con el principio kantiano de universalidad y con la idea de que las razones morales deben ser compartibles con los distintos puntos de vista, gracias a su justificación.

John Rawls²⁸ retoma y profundiza esta comprensión de la razonabilidad al caracterizarla como una virtud cívica fundamental. Para Rawls, las personas razonables están dispuestas a proponer términos equitativos de cooperación social que otros, concebidos como libres e iguales, puedan aceptar. También están dispuestas a cumplir dichos términos incluso cuando hacerlo vaya en contra de sus intereses particulares, siempre que los demás hagan lo mismo. Asimismo, aceptan las cargas del juicio y reconocen que el desacuerdo razonable es un rasgo inevitable de las sociedades plurales. La razonabilidad rawlsiana exige la disposición a justificar públicamente las propias posiciones a partir de premisas que los demás puedan razonablemente aceptar.

Es importante notar que, para Rawls, esta exigencia de razonabilidad opera principalmente en el ámbito público. No es necesario que los ciudadanos sean razonables en todas las dimensiones de su vida privada para que sea posible un consenso entrecruzado en torno a una concepción política de la justicia; basta con que lo sean en tanto ciudadanos, al participar en la deliberación pública. Con todo, Rawls sugiere que una sociedad justa tenderá, con el tiempo, a fomentar una razonabilidad

28 Rawls, *El liberalismo político*.

más amplia, extendida también a las interacciones no institucionales. En cualquier caso, la razonabilidad, entendida como virtud, aparece como una condición normativa indispensable para la convivencia democrática y para la posibilidad misma de justificar colectivamente las normas que rigen la vida en común.

El desarrollo de la virtud de ser razonable está vinculado con el principio de T.M. Scanlon de motivación moral, que sostiene que las personas tenemos un deseo de justificar razonablemente nuestras acciones. Dicho principio psicológico, piensa Rawls, permite imputarle a los ciudadanos plenos una “psicología moral razonable” que implica:

1. además de una capacidad para una concepción del bien, los ciudadanos (rationales y razonables) tienen una capacidad para adquirir concepciones de la justicia y de la equidad y un deseo de actuar de acuerdo con esas concepciones;
2. cuando creen que las instituciones y las prácticas sociales son justas, o equitativas (de acuerdo con aquellas concepciones) están dispuestos a contribuir a ellas siempre que puedan confiar razonablemente en que los demás harán lo propio²⁹.

Es de suponerse que la práctica reiterada de la razonabilidad en el espacio público debe tender a consolidar un rasgo estable del carácter cívico.

En síntesis, la razonabilidad no debe entenderse únicamente como una capacidad para evaluar argumentos, sino como una virtud cívica que estructura la participación

29 Ibid., 117-118.

democrática. Ser razonable implica reconocer la falibilidad propia, aceptar el desacuerdo como rasgo permanente del pluralismo y asumir la obligación de justificar públicamente las propias posiciones mediante razones aceptables desde el punto de vista público. En este sentido, la educación para la razonabilidad no es un complemento opcional de la democracia deliberativa, sino una de sus condiciones normativas de que sea posible. Sin ciudadanos formados en esta disposición, la deliberación resulta más difícil. En la próxima sección nos referiremos a un conjunto de estudios que intentan mostrar que existen prácticas filosóficas que cultivan esta razonabilidad, mostrando la incidencia concreta de la filosofía en la ciudadanía democrática.

4. Casos de incidencia

Hasta ahora la revisión que hemos hecho es abstracta: definimos democracia deliberativa y luego vimos el papel de las buenas razones y la razonabilidad (una de las virtudes del ethos democrático) en el fortalecimiento de la democracia. Ahora revisaremos algunos casos prácticos que permiten observar cómo ciertas virtudes cívicas pueden ser efectivamente cultivadas en la escuela vía la filosofía, lo que nos permitiría ver su clara incidencia en la creación de una ciudadanía democrática. No está de más señalar que entendemos “incidencia” no como un impacto causal directo sobre decisiones institucionales, sino como una intervención sostenida en las condiciones formativas que hacen posible ciertas prácticas sociales.

Boontinand y Forstenzer³⁰ señalan que un estudio

30 Vachararutai Boontinand and Joshua Forstenzer, “Educating about, through and for Human Rights and Democracy in Uncertain Times: The

de Cortinal y otros sobre el sentido de pertenencia escolar en distintas culturas, encontró que en las sociedades de Asia Oriental, donde se pone un gran énfasis en el éxito académico, los estudiantes tienden a desarrollar actitudes individualistas al aprender a competir con sus pares, lo que deriva en un menor sentido de pertenencia a la escuela. Algo similar sucede en el nivel universitario gracias a la adopción de un modelo de funcionamiento basado en el mercado y el consumo. De acuerdo con Naidoo y Williams³¹, debido a dicho modelo cada vez más estudiantes se conciben a sí mismos como clientes con derechos adquiridos que, sin esforzarse, piensan que merecen las calificaciones y el título de la institución a la que le pagan. Harward³² argumenta que el modelo mercantil y consumista de la educación superior contribuye al creciente desapego de los estudiantes que, en consecuencia, no llegan a desarrollarse como individuos cívicamente comprometidos. Esta falta de compromiso cívico bien puede redundar en que los estudiantes que pasan por este proceso tengan una participación ciudadana pobre o nula, lo que repercutiría en la salud de la democracia donde viven. Claro, el caso señala una tendencia que ayuda a sostener la tesis que aquí sostenemos, pero de ninguna manera la hace necesaria. Bien podría suceder, por dar un ejemplo, que individuos egoístas vean por los demás cuando les convenga. Y esa conveniencia puede ser bastante amplia, pero claro, limitada frente a un ethos democrático.

La situación apenas detallada se vincula, de acuerdo con Boontinand y Forstenzer³³, con la apatía y la alienación

Promise of the Pedagogy of the Community of Philosophical Inquiry,” *Educational Philosophy and Theory* 57, no. 7 (2025): 688–701, <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2444414>.

31 Idem.

32 Idem.

33 Idem.

social y política entre los jóvenes. Nos dicen que un estudio sobre la pasividad política juvenil llevado a cabo en ocho países europeos encontró una apatía política real³⁴ y percepciones de impotencia y desconfianza hacia las instituciones y los procesos políticos entre los jóvenes de la Unión Europea. Esto último, sostienen los autores, muestra que los jóvenes se beneficiarían de espacios más libres y numerosos para expresar sus preocupaciones y articular sus posiciones políticas. Además, se sentirían más vinculados tanto a las instituciones educativas como a la política formal, si se les alentara a desarrollar las disposiciones y los hábitos que surgen de la discusión colectiva de problemas éticos, sociales y políticos. Así pues, para empoderar a los jóvenes, sugieren Boontinand y Forstenzer, las escuelas deberían fomentar aprendizajes significativos e interacciones deliberativas entre los miembros de sus comunidades. Por ello, parecen necesarios currículos que no solo expliquen qué es la democracia en términos de instituciones y procedimientos, sino que otorguen experiencias que muestren cómo es y cómo se vive la vida democrática, facilitando discusiones abiertas y honestas sobre distintos valores, actitudes y formas de conocimiento y comprensión que con frecuencia son ignoradas por las instituciones educativas. Los autores sostienen que estas discusiones constituyen, de hecho, la piedra angular de una cultura democrática robusta. En otras palabras, la educación vista como una mercancía que se compra para tener mejores posibilidades de éxito profesional y económico parece mermar la médula de la democracia, que necesariamente implica la preocupación, al menos, por los derechos fundamentales de los demás.

Gilbert Burgh³⁵ suma a lo anterior que existe amplia

34 La apatía se midió como la intención futura de no votar.

35 Gilbert Burgh, "The Need for Philosophy in Promoting Democracy: A

evidencia, respaldada por varios estudios de investigación internacionales, sobre la eficacia de la filosofía en las escuelas. Se refiere, entre otros, al estudio de Millett y Tapper³⁶ donde los autores sostienen que la práctica de la indagación filosófica colaborativa en las escuelas aumenta el rendimiento académico del alumnado y mejora la dimensión social de la escolarización. Por su parte, sigue Burgh, un análisis realizado por García-Moriyón, Robello y Colom³⁷, concluyó que la implementación del programa Philosophy for Children, desarrollado originalmente por Matthew Lipman, junto con Ann Margaret Sharp, llevó a una mejora en las habilidades de razonamiento de los estudiantes de más de media desviación estándar. Los estudios de Topping y Trickey concluyeron que la práctica de la indagación filosófica colaborativa produce aumentos en el coeficiente intelectual medido, beneficios cognitivos sostenidos y mejoras claras en el rendimiento en otras áreas escolares. En Australia, escribe Burgh, estudios recientes han mostrado el potencial de la indagación filosófica colaborativa para promover transformaciones pedagógicas. También afirma que la evidencia empírica apunta a la eficacia de la filosofía para mejorar los resultados de aprendizaje en una amplia gama de áreas. La idea de Lipman de la filosofía como comunidad de indagación pone el acento en el diálogo y en actividades colaborativas que de acuerdo con Cam³⁸ forman una comunidad cooperativa inclusiva donde la comunicación y la indagación sientan las bases del ethos democrático.

Pero volvamos a Boontinand y Forstenzer³⁹, quienes

Case for Philosophy in the Curriculum,” *Journal of Philosophy in Schools* 5, no. 1 (2018): 38–58.

36 Idem.

37 Idem.

38 Idem.

39 Boontinand y Forstenzer, “Educating”.

establecen que la comunidad de indagación filosófica (CoPI) puede contribuir a reducir los sentimientos de apatía y alienación entre los jóvenes, al apoyarlos en la exploración del tipo de personas que desean llegar a ser y del tipo de sociedad en la que quieren vivir. En la práctica, la comunidad de indagación filosófica, explican, es una pedagogía que sitúa a un grupo de personas en conversación en torno a una pregunta común elegida por ellas mismas, y que asume la disposición a reunirse como iguales para indagar y poner a prueba sus propias ideas e hipótesis mediante el diálogo, la discusión y el cuestionamiento, en respuesta a una experiencia compartida. Ese procedimiento es muy parecido al ideal de deliberación democrática y resulta fundamental practicarlo. La explicación teórica no basta para dominar las formas del debate público, para aprender a ser razonable es mejor practicarlo.

En el mismo sentido de lo anterior, Martha Nussbaum afirma:

es imposible que las instituciones terciarias y universitarias transmitan el tipo de enseñanza que hace a un ciudadano del mundo si no cuentan con estructuras dedicadas a la educación humanística, es decir, con al menos un conjunto de cursos de formación general para todos los alumnos aparte de las materias obligatorias para cada carrera principal. Las naciones que, como la India, carecen de este tipo de estructuras pueden tratar de transmitir las mismas enseñanzas en la escuela secundaria, pero ésa no es una base suficiente para la ciudadanía responsable. Ese aprendizaje más complejo que sólo es posible cuando el alumno es más maduro resulta indispensable para la formación de ciudadanos con un entendimiento real acerca de los problemas mundiales y de la responsabilidad por las políticas

que adopte su propia nación. Últimamente, cada vez más países que no cuentan con dichas estructuras reconocen la necesidad de ese tipo de educación humanística⁴⁰.

En conjunto, estos casos no prueban que la enseñanza de la filosofía garantice por sí misma la existencia de sociedades democráticas ni que baste para resolver los déficits actuales de legitimidad, participación o confianza institucional. Lo que sí muestran es que ciertas prácticas filosóficas—en particular aquellas centradas en la indagación colaborativa y el intercambio de razones— contribuyen de forma significativa al desarrollo de disposiciones cognitivas y cívicas que la democracia deliberativa presupone. Frente a modelos educativos orientados exclusivamente al rendimiento, la competencia o la lógica del mercado, la educación filosófica aparece como un espacio privilegiado para el ejercicio de la razonabilidad, la escucha recíproca y la justificación pública. En este sentido, la incidencia de la filosofía en la democracia no debe entenderse como un efecto directo sobre las instituciones, sino como una intervención sostenida en las condiciones formativas que hacen posible la deliberación democrática misma.

Conclusión

En este artículo no afirmamos que la filosofía —ni las humanidades en general— garantice por sí misma la existencia de sociedades democráticas, ni que su mera presencia baste para producir instituciones justas o prácticas políticas legítimas. Tampoco hemos sostenido una relación causal directa entre educación filosófica y un funcionamiento democrático ideal. Lo que sí hemos argumentado es que la filosofía tiene una incidencia decisiva en las condiciones

40 Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 139.

de posibilidad de la democracia deliberativa, no en tanto institución formal, sino como práctica social de intercambio público de razones entre ciudadanos concebidos como moralmente iguales.

Si, como sugiere Amartya Sen⁴¹, la democracia puede entenderse de manera fructífera como gobierno por discusión, entonces su funcionamiento efectivo exige algo más que procedimientos electorales o arreglos constitucionales adecuados. Requiere ciudadanos capaces de justificar públicamente sus posiciones, de distinguir entre mejores y peores razones, de aceptar decisiones legítimas aun en contextos de desacuerdo, y de revisar sus propias convicciones a la luz del escrutinio público. Estas disposiciones no se derivan automáticamente de la pertenencia a una comunidad política ni surgen espontáneamente del mero funcionamiento institucional, sino que presuponen la formación de un ethos democrático.

A lo largo del texto hemos defendido que la filosofía contribuye de manera específica a la formación de un ethos. En particular, hemos mostrado cómo la práctica filosófica cultiva la virtud de la razonabilidad: la capacidad de evaluar razones (Scanlon), de reconocer la propia falibilidad y someter el juicio a contrastación pública (Sen), de justificar posiciones mediante criterios compartibles (Rawls) y de resistir tanto la reducción tecnocrática de la política como su captura populista, allí donde la deliberación se degrada en mera agregación de preferencias o en imposición de verdades supuestamente incuestionables. En este sentido, la razonabilidad aparece no solo como una destreza intelectual, sino como una virtud cívica indispensable para la deliberación democrática.

Este argumento adquiere especial relevancia en el contexto contemporáneo, caracterizado por el

41 Sen, *La idea de la justicia*.

debilitamiento de la confianza en las instituciones representativas, la normalización de discursos de exclusión y la erosión de la relación entre razones, hechos y decisiones colectivas. Frente a estos fenómenos, la reducción de la educación filosófica y humanística no es un dato neutral, sino una pérdida significativa de los recursos culturales que sostienen el juicio ciudadano. Allí donde la formación en razonamiento público se debilita, la democracia queda expuesta a dinámicas que vacían la deliberación de su contenido sustantivo.

En este marco, hemos defendido que ciertas prácticas filosóficas —en particular la comunidad de indagación filosófica— permiten observar con claridad la incidencia educativa de la filosofía. La evidencia empírica apunta a que dichas prácticas contribuyen al desarrollo de capacidades de razonamiento, disposición deliberativa y participación cívica, todas ellas condiciones que la democracia deliberativa presupone. Propuestas educativas concretas orientadas a institucionalizar estos espacios de indagación no deben entenderse como soluciones mágicas a los déficits democráticos actuales, sino como intervenciones formativas plausibles y evaluables sobre las disposiciones ciudadanas que hacen posible la deliberación pública.

La conclusión general es deliberadamente modesta, pero normativamente exigente: la filosofía no “salva” a la democracia ni sustituye a sus instituciones, pero sin una formación sistemática en el uso público de la razón, la deliberación se vacía y la ciudadanía se debilita. En ese sentido, defender el lugar de la filosofía en la educación no equivale a reivindicar una tradición disciplinar, sino a sostener que la democracia requiere algo más que reglas y procedimientos: necesita ciudadanos capaces de razonar juntos acerca de cómo quieren vivir en común.

Para finalizar y en consonancia con la idea de la necesidad de la práctica conjunta del debate filosófico para el desarrollo de un ethos democrático, se han incorporado ajustes en la dinámica de cursos de Ética, dedicando una parte de cada sesión a la deliberación colectiva de problemas morales y políticos. En estas sesiones, los estudiantes no solo exponen opiniones, sino que practican la evaluación conjunta de razones, la revisión de supuestos y la búsqueda de acuerdos razonables bajo condiciones de desacuerdo. Este tipo de ajustes pedagógicos se orienta a la formación de disposiciones deliberativas que la democracia necesita.

Referencias bibliográficas

- Boontinand, Vachararutai, y Joshua Forstenzer. “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, no. 7 (2025): 688–701. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2444414>
- Burgh, Gilbert. “The Need for Philosophy in Promoting Democracy: A Case for Philosophy in the Curriculum.” *Journal of Philosophy in Schools* 5, no. 1 (2018): 38–58. <https://jps.bham.ac.uk/articles/74/files/submission/proof/74-1-145-1-10-20200214.pdf>
- European Union Agency for Fundamental Rights. Informe sobre los Derechos Fundamentales — 2025: Síntesis y Dictámenes de la FRA. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2025.
- Garcés Velástegui, Pablo. “Humanizing Development: Taking Stock of Amartya Sen’s Capability Approach.” *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía* 51, no. 203 (2020).

Lazar, Sian. "Citizenship Quality: A New Agenda for Development?." *Journal of Civil Society* 8, no. 4 (2012): 333–350. <https://doi.org/10.1080/17448689.2012.738898>

Muñoz Oliveira, Luis. "Ética y educación democrática." *Integritas: revista de ética*, año 2, no. 3, enero-julio (2019). <https://iemp.gov.co/wp-content/uploads/2021/08/Revista-Integritas-3-72-81-Etica-y-educacion-democratica.pdf>.

Muñoz Oliveira, Luis. "Los significados de "razonabilidad" y una ruta razonable para alejarnos de la injusticia." *Argumentos* 28, no. 79 (2015):59-76. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59554334004>.

Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro*. Katz Editores, 2010.

Rawls, John. *El liberalismo político*. Editorial Crítica, 2004.

Rawls, John. *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica, 2006.

Scanlon, T.M. *What We Owe to Each Other*. The Belknap Press, 1998.

Sen, Amartya. *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta, 2000.

Sen, Amartya. *La idea de la justicia*. Taurus, 2010.

Sibley, W.M. "The rational versus the reasonable." *The Philosophical Review* 62, no. 4 (1953): 554-560.

Small, Helen. *The value of The Humanities*. Oxford University Press, 2013.

Toulmin, Stephen. *The Uses of Argument*. Cambridge University Press, 2010.

- Valgarðsson, Viktor, Will Jennings, Gerry Stoker, Hannah Bunting, Daniel Devine, Lawrence McKay, y Andrew Klassen. “A Crisis of Political Trust? Global Trends in Institutional Trust from 1958 to 2019.” *British Journal of Political Science* 55 (2025): e15. <https://doi.org/10.1017/S0007123424000498>.
- Villoro, Luis. *Los retos de la sociedad por venir*. Fondo de Cultura Económica, 2007.