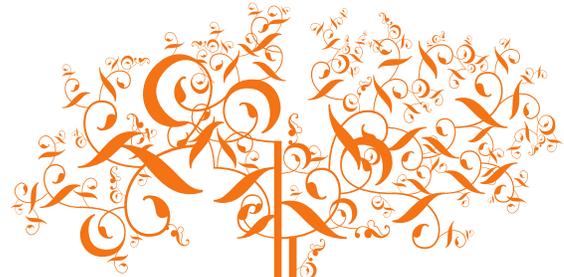


Número Especial

La Educación y los Desafíos para la Democracia

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 31 Número 104

19 de septiembre 2023

ISSN 1068-2341

Pensamiento Crítico y las Condiciones de la Democracia

Nicholas C. Burbules

Universidad de Illinois, Urbana-Champaign
Estados Unidos

Citación: Burbules, N. C. (2023). Pensamiento crítico y las condiciones de la democracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(104). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8062> Este artículo es parte del número especial *La Educación y los Desafíos para la Democracia*, editado por Fernando M. Reimers.

Resumen: Frecuentemente, se argumenta, con razón, que el pensamiento crítico es una condición necesaria para la democracia. Este ensayo examina el otro lado de esa relación, cómo ciertas condiciones democráticas son necesarias para que el pensamiento crítico florezca. A su vez, esta dinámica interactiva de la cultura democrática, las instituciones y las disposiciones tiene implicaciones en cómo concebimos el pensamiento crítico en sí mismo.

Palabras clave: democracia; pensamiento crítico; criticidad

Critical thinking and the conditions of democracy

Abstract: It is often argued, rightly, that critical thinking is a necessary condition for democracy. This essay looks at the other side of that relationship, how certain democratic conditions are necessary for critical thinking to flourish. In turn, this dynamic, interactive account of democratic culture, institutions, and dispositions has implications for how we think about critical thinking itself.

Keywords: democracy; critical thinking; criticality

Pensamento crítico e as condições da democracia

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 07-03-2023

Revisiones recibidas: 11-06-2023

Aceptado: 11-06-2023

Resumo: Frequentemente se argumenta, com razão, que o pensamento crítico é uma condição necessária para a democracia. Este ensaio examina o outro lado dessa relação, ou seja, como certas condições democráticas são necessárias para o desenvolvimento do pensamento crítico. Por sua vez, essa abordagem dinâmica e interativa da cultura democrática, instituições e disposições tem implicações para a forma como pensamos sobre o próprio pensamento crítico.

Palavras-chave: democracia; pensamento crítico; criticidade

Pensamiento Crítico y las Condiciones de la Democracia

Una de las principales razones que se ofrecen en apoyo al pensamiento crítico como objetivo educativo es que es una condición básica de la ciudadanía democrática. Una declaración clara de esta justificación es proporcionada por Sharon Bailin y Harvey Siegel (2002):

En la medida en que valoramos la democracia, debemos comprometernos a fomentar las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico. La democracia puede florecer en la medida en que su ciudadanía sea capaz de razonar adecuadamente sobre cuestiones políticas y asuntos de política pública, escudriñar los medios de comunicación y en general cumplir con las demandas de la ciudadanía democrática, muchas de las cuales requieren las habilidades y disposiciones constitutivas del pensamiento crítico. (p. 189) [Traducción propia]

Se puede añadir aún más a esta justificación a la luz de los recientes acontecimientos políticos en países de todo el mundo, incluido Estados Unidos: la ausencia de habilidades de pensamiento crítico entre una gran proporción de ciudadanos deja a las democracias vulnerables a la demagogia y el engaño evidente (Samaržija, 2023). Los ciudadanos deben poseer conocimientos relevantes y la capacidad para evaluar críticamente las afirmaciones de conocimiento; la conciencia y la resistencia a la capacidad de las redes sociales para difundir desinformación y distorsionar ideologías políticas; y una comprensión crítica del poder de la retórica en un entorno político impulsado por los medios de comunicación, no solo en términos de mentiras per se, sino también en ese amplio rango de discurso engañoso al que Harry Frankfurt (2005) llama “*bullshit*”.

La literatura sobre la enseñanza del pensamiento crítico generalmente distingue dos condiciones: una incluye las *habilidades o destrezas* de analizar falacias y otras deficiencias en el razonamiento; la otra se denomina de diversas formas como un *compromiso* con el pensamiento crítico o una *disposición* para poner en práctica esas habilidades en situaciones reales. La primera condición es relativamente vacía sin la segunda, pero gran parte de la literatura descuida el tema de *cómo* fomentar la segunda, algo que es más difícil de lograr, especialmente en una época marcada por un ethos en contra del pensamiento crítico. El compromiso con el pensamiento crítico, al igual que otras virtudes cívicas, requiere cualidades personales de persistencia y a veces incluso coraje, ya que en ocasiones requiere ir en contra de la opinión popular. Por lo tanto, requiere no solo fortaleza individual, sino también redes de apoyo social y aliento para que cuando uno formule preguntas difíciles o desafíe ortodoxias, no esté completamente solo.

Este ensayo examina cómo las condiciones de la democracia ayudan y dificultan el objetivo de promover habilidades de pensamiento crítico y disposiciones o compromisos. La democracia y el pensamiento crítico, demostraré, están dinámica e interdependientemente relacionados entre sí. No es solo que el pensamiento crítico sea una condición de la democracia; también es que ciertas condiciones de la democracia, comprendidas adecuadamente, son necesarias para el desarrollo y *ejercicio* del pensamiento crítico. Por otro lado, las amenazas para cada uno, como estamos descubriendo actualmente, son igualmente amenazas para el otro.

Dewey, Democracia y las Condiciones Sociales del Pensamiento Crítico

Un buen punto de partida es la definición de democracia de John Dewey. Para Dewey, el corazón de la democracia no es solamente un sistema político o un conjunto de prácticas (votación, etc.), sino un entramado social de interacción definido por el respeto igualitario, la comunicación abierta y la consideración mutua: las instituciones y prácticas de la democracia surgen de esas condiciones sociales subyacentes. Por otro lado, sin esas condiciones sociales, las propias instituciones y prácticas no pueden sostener una verdadera democracia:

Una democracia es más que una forma de gobierno; principalmente es un modo de convivencia asociada, de experiencia comunicada conjuntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de manera que cada uno tiene que relacionar su propia acción a la de otros y considerar la acción de otros para dar sentido y dirección a la suya, es equivalente a la eliminación de las barreras de clase, raza y territorio nacional que impedían a los hombres percibir la plena importancia de su actividad. (Dewey, 1916, p. 87) [Traducción propia].

Este entendimiento merece consideración adicional. Cuando las elecciones democráticas se definen simplemente por el propio interés o el deseo de derrotar a un oponente, cualquier consideración de propósito compartido o interés común se pierde; la democracia se convierte en un concurso para ganar. Las instituciones y prácticas democráticas se distorsionan en reglas de un deporte competitivo en lugar de ser un mecanismo de investigación enfocado en los problemas que afectan a la sociedad, las opciones disponibles para abordarlos y las consecuencias de esas elecciones. Derrotar a los oponentes se convierte en el objetivo, a cualquier costo, porque no están simplemente equivocados, sino que son malvados y erróneos (McCoy, 2019). Las posiciones políticas se convierten en dogma, sin espacio para el debate, en lugar de soluciones pragmáticas, provisionales y tentativas a problemas sujetos a reconsideración y revisión. Para Dewey, la democracia debe ser un proceso experimental de aprendizaje en el que las elecciones prácticas se determinan colectivamente y se prueban en la realidad. Por supuesto, en los debates sobre qué hacer, uno puede tener fuertes lazos de simpatía y conexión con aliados políticos de ideas afines y puede tener un escepticismo considerable hacia otras opiniones; pero para Dewey, tanto la afinidad de ideas como la diferencia son esenciales. Él pregunta: “¿Qué tan numerosos y variados son los intereses que se comparten conscientemente? ¿Cuán completa y libre es la interacción con otras formas de asociación?” (Dewey, 1916, p. 83) [Traducción propia]. Podemos aprender de aquellos que tienen puntos de vista diferentes, por lo tanto, la deliberación democrática debe basarse en el respeto a las razones y al debate razonado, incluso (quizás especialmente) con aquellos con quienes no estamos de acuerdo. Esto es tanto un imperativo epistémico como una parte fundamental de la estructura básica de lo que hace que las democracias funcionen.

Esto nos lleva nuevamente al tema del pensamiento crítico y aclara una característica clave del mismo, que es la apertura a involucrarse con opiniones y puntos de vista contrarios. A menudo, el pensamiento crítico se identifica con una inclinación a argumentar en *contra*; se ve como una forma de sospecha epistémica generalizada. Se percibe como una forma de cerrazón mental, de convicción a toda prueba: una resistencia a falacias, afirmaciones incorrectas y falsedades; una capacidad hábil para exponer y desmenuzarlas. Esta dimensión epistémica es crucial, ya que el pensamiento crítico siempre tiene como objetivo descubrir lo que es verdadero: el respeto por la evidencia, los argumentos y el razonamiento claro son habilidades esenciales para el pensador crítico.

Pero hay otra dimensión importante del pensamiento crítico, que en otro lugar he denominado “criticidad” –la disposición a cuestionar las propias presuposiciones y considerar los límites de nuestras habilidades para ver el mundo desde la perspectiva de los demás (Burbules y

Berk, 1999). Esta disposición a ser autocrítico es una especie de virtud intelectual que habla de dimensiones de humildad personal y apertura a los demás. También es clave, creo, para un espíritu más amplio de apertura mental (Bialystok y Ferkany, 2020). Parte del respeto por la verdad también es el reconocimiento de nuestros propios puntos ciegos y prejuicios; debemos ser reflexivos y autocríticos acerca de nuestras propias limitaciones. Al mismo tiempo, sin embargo, solo podemos ser conscientes de ellos a través de interacciones con otros que son diferentes a nosotros, en las que llegamos a reconocer los límites de nuestras propias suposiciones, y, por lo tanto, debemos estar atentos y ser respetuosos ante esas diferencias. En algunos casos, de hecho, nuestros puntos ciegos y prejuicios nos son señalados directamente por otros, y, por lo tanto, debemos estar preparados para escucharlos y tomar en serio sus observaciones. Aquí nuevamente, el pensamiento crítico, o la criticidad, es el resultado de interacciones sociales, no solo del pensamiento y la reflexión individual.

En consecuencia, el pensamiento crítico debe ser entendido como un equilibrio entre la (adecuada) cerrazón mental, la convicción de nuestras creencias, y la (prudente) apertura mental; como muchas virtudes cívicas, se puede tener demasiado o muy poco de cada una; se deben hacer juicios sobre el grado apropiado de credulidad o escepticismo que uno debe a *esta* persona o grupo, sobre *este* tema o controversia, en *este* contexto o en *este* momento. Estos mismos juicios deben surgir de la experiencia previa y de una sensibilidad a las circunstancias: no hay una regla simple o un criterio único que nos lo dirá. En general, en la actualidad, las personas están demasiado ansiosas por buscar confirmación de que tienen razón y están demasiado seguras de que quienes difieren o están en desacuerdo con ellos están equivocados (Carlson, 2020).

Por lo tanto, el pensamiento crítico requiere tanto de escepticismo hacia otras opiniones *como* de apertura a ellas, y esto es una condición social tanto como un rasgo individual. Así, es un error pensar en la apertura mental únicamente como una dimensión del carácter personal o una disposición individual; ya que también está moldeada por el tipo de contexto social que Dewey describe —uno que reconoce, fomenta y respalda la participación con los puntos de vista de los demás. En resumen, el pensamiento crítico no es solo una condición para la democracia; las condiciones sociales de la democracia, como las describe Dewey, son necesarias para el pensamiento crítico.

Estas dimensiones de lo que significa pensar críticamente —lo que a menudo se llama la dimensión de “habilidades” del pensamiento crítico— se complementan con una segunda dimensión, a veces llamada “espíritu crítico” o lo que Siegel (1999) llama la dimensión “disposicional” del pensamiento crítico: el compromiso y la disposición genuina a ejercer esas habilidades en contextos reales. La pregunta aquí no es simplemente motivacional; en muchos casos, pensar críticamente implica ir en contra de las ideas y actitudes de quienes nos rodean; no es el camino de menor resistencia. La tarea educativa de promover el pensamiento crítico, por lo tanto, requiere tanto el ejercicio y la práctica de un conjunto de habilidades cognitivas, como también un conjunto de valores y compromisos en torno a la importancia de *ser* un pensador crítico —con pleno reconocimiento de los posibles obstáculos o desincentivos para hacerlo. Destacar esta segunda dimensión del pensamiento crítico (y, yo argumentaría, en la práctica estos no son factores completamente separados de todos modos), nos acerca aún más a reconocer la importancia de una cultura, relaciones sociales y prácticas institucionales que fomenten el desarrollo y el ejercicio real del pensamiento crítico.

Tendencias Anti-Críticas Actuales

Hoy en día somos cada vez más conscientes de un creciente ethos antipensamiento crítico. Términos como “sesgo cognitivo” y “razonamiento motivado” han entrado en el discurso común

para sugerir que todos nosotros, al menos en algún momento, no cumplimos con el ideal del pensamiento crítico:

Está bien establecido que los miembros del público confían en heurísticas o atajos mentales que pueden generar sesgos sistemáticos en sus percepciones de riesgo y hechos similares. También tienden a buscar y evaluar evidencia con patrones sesgados que refuerzan las posiciones que ellos, o aquellos que comparten sus predisposiciones ideológicas, ya mantienen. (Kahan, 2013) [Traducción propia]

El crecimiento de los medios ideológicos de nicho y las “cámaras de eco” en línea han facilitado cada vez más el asegurarnos de que las personas de pensamiento correcto (como nosotros) están de acuerdo con nosotros, y protegernos de la incómoda información u opiniones contrarias. El resultado es un entorno político altamente fragmentado en el que se está volviendo más difícil incluso imaginar que “esas personas” (quienesquiera que sean) podrían tener algo valioso que decir, o que podríamos aprender de ellos. Esto es, por supuesto, exactamente lo opuesto a las condiciones de la democracia que Dewey estableció.

Mientras tanto, los tres pilares supuestos de la deliberación cívica basada en hechos y razonamiento —educación, prensa e investigación científica— están bajo ataque. Un clima político basado en el antintelectualismo, la difusión de conspiraciones, el resentimiento arraigado y la sospecha sobre las “élites” crea una mezcla de ignorancia autoconfirmante en un ciclo que se retroalimenta. Como escribí en otro lugar,

Especialmente para grupos consumidos por el resentimiento, que se sienten maltratados, incomprendidos y amenazados, puede ser un llamado muy poderoso cuando figuras políticas, personajes en los medios de comunicación u otros les dicen: “*Esas* personas te desprecian. No te comprenden ni a ti ni a tus quejas. Pero *yo* (o *nosotros*) sí lo hacemos”. Este llamado adopta muchas formas y está dirigido a diferentes tipos de grupos, pero en el contexto de la falsa política populista, la dinámica es invariablemente antiélites, antiestablecimiento, anti-ciencia y anti-periodismo basado en hechos. ... Este tipo de llamado se superpone con la mentalidad de la teorización de conspiración y plantea un desafío especialmente difícil para el pensamiento crítico: cuando presentas evidencia o argumentos en contra de su punto de vista, esto refuerza y alimenta el resentimiento subyacente de que eres otro perteneciente a las élites que no los respetan ni comprenden. De hecho, cuanto más convincentes puedan ser las pruebas o argumentos, más amenazados se sienten, y, por lo tanto, más razón para rechazarlos —no por su contenido, sino por su fuente. (Burbules, 2022, p. 9) [Traducción propia]

A veces parece que crear un público antintelectual y excesivamente crédulo se percibe como políticamente ventajoso para ciertos partidos: hace una década, la legislatura estatal de Texas, Estados Unidos, literalmente prohibió la enseñanza del pensamiento crítico en las escuelas (aunque luego revirtieron la decisión; ver Loewus, 2012).

El ataque a estas instituciones también significa una mayor erosión del contexto dedicado a la comprensión de diferentes posiciones y puntos de vista, incluso en casos de enérgico desacuerdo. Estos contextos se basan en la suposición de que tales interacciones respaldan la búsqueda de la verdad, la comprensión y políticas sociales viables. *El tipo de polarización que estamos viendo sirve a ciertos grupos políticos e ideologías* (Svolik, 2019).

Además, también estamos siendo testigos de la erosión de otras instituciones de la sociedad civil (organizaciones vecinales y asociaciones voluntarias o clubes, por ejemplo) que reúnen a las personas en torno a intereses y actividades comunes, a pesar de que puedan tener diferencias en

otros asuntos relacionados con la política o de política social: estas instituciones les recuerdan a las personas (en términos deweyanos) las cosas que las conectan, incluso cuando otras puedan dividirlos (Putnam, 2000). El declive de estas instituciones de la sociedad civil es tanto causa como efecto de la tendencia a alejarse de oportunidades de involucrarse con opiniones diversas y refugiarse en cámaras de eco de pensamientos afines –especialmente, pero no exclusivamente, en línea (Nivar, 2021; Skocpol, 2013).

Los Límites de la Democracia

En un contexto como el descrito, no hay nada en las instituciones y prácticas de la política democrática en sí mismas que garantice resultados democráticos. Líderes autoritarios y antidemocráticos a menudo han sido elegidos democráticamente, como hemos visto, y han mantenido una popularidad significativa (en parte al aprovechar la política del resentimiento descrita anteriormente). En los Estados Unidos, incluso esas instituciones y prácticas políticas tienen elementos antidemocráticos. Los presidentes son elegidos por el Colegio Electoral, no por voto popular, lo que otorga un peso desproporcionado a los estados rurales y de menor población, e incluso dos presidentes republicanos recientemente elegidos, George Bush en 2000 y Donald Trump en 2016, perdieron el voto popular de manera contundente. En el Senado de los Estados Unidos, la asignación de dos senadores por estado, independientemente del número de votantes en el estado, junto con la regla del filibusterismo que permite a una minoría de senadores (41) bloquear la legislación, significa que los estados con el 20% de la población nacional total pueden tener un veto absoluto sobre la acción legislativa (Suhaka, 2022). La Corte Suprema puede ignorar las preferencias públicas en cuestiones como los derechos de aborto o el control de armas, cuando determina en su juicio que consideraciones constitucionales más amplias prevalecen. El hecho es que incluso en sociedades democráticas existen baluartes institucionales para asegurar que la toma de decisiones no se vuelva *demasiado* democrática.

Este legado se remonta a Platón y Sócrates y refleja una profunda desconfianza en la democracia, basada en la suposición de que una gran parte de la población –incluso quizás la mayoría– carece del conocimiento, la experiencia y la sabiduría para confiarle asuntos importantes de política. De ahí la preferencia por la democracia representativa, donde la elección de las personas se limita a elegir a aquellos que tomarán decisiones en su nombre –y para la existencia de instituciones y prácticas contra mayoritarias que pueden anular la voluntad pública tal como pueda expresarse en cualquier momento. A pesar de la retórica de la democracia (“nosotros, el pueblo”), esta ambivalencia estructural hacia la democracia real está siendo explotada intencionalmente para avanzar ciertas posiciones partidistas y minoritarias.

Hoy en día, esta desconfianza en la democracia se refuerza por preocupaciones en países de mayoría blanca de que la inmigración y las tasas de natalidad más altas dentro de las comunidades de color estén produciendo una mayoría de votantes no blancos. A menudo, esa desconfianza tiene connotaciones racistas, haciendo eco de la suposición platónica de que esta nueva mayoría será menos informada y menos confiable (Farr, 2021). Los movimientos neo-nacionalistas evocan un pasado (imaginado) de propósito común, homogeneidad cultural y unidad patriótica, amenazados ahora por grupos que se supone no comparten esos mismos valores. Aquí, nuevamente, las prácticas antidemocráticas como las restricciones de voto y el rediseño de distritos electorales buscan minimizar el impacto de voto de las crecientes poblaciones no blancas. El compromiso con los procesos democráticos y la aceptación de sus resultados, cualesquiera que sean, quedan absorbidos por el uso selectivo o el abandono de esos procesos “democráticos” al servicio de obtener y mantener el poder político –incluso si es por una minoría no representativa.

Mantener un Ethos Democrático

Al unir estos hilos, regresamos a la idea original de Dewey: la democracia no puede sostenerse solo mediante prácticas e instituciones políticas específicas, sino a través de un ethos más fundamental de igualdad, inclusión y respeto mutuo. Sin esas condiciones, las meras formas de la democracia pueden y a menudo producen resultados decididamente antidemocráticos. Aquí quiero resaltar cuatro dimensiones clave de cómo preservar las condiciones subyacentes que hacen posible una organización política verdaderamente democrática.

Instituciones de Búsqueda de Hechos Duraderas

No tiene mucho sentido facilitar las habilidades y disposiciones críticas y buscadoras de la verdad de los ciudadanos si al mismo tiempo no hay un suministro constante de información confiable y basada en hechos para que la consideren y trabajen con ella. La investigación rigurosa y basada en evidencia de las ciencias y otras disciplinas; lecciones cuidadosamente seleccionadas de instructores conocedores en todos los niveles de educación; una prensa que se preocupa por la búsqueda de la verdad, y no solo por la difusión de opiniones, son esenciales para crear no solo el contenido de creencias confiables, sino también para mantener una cultura que cree en el valor de la investigación y el debate honesto. Ninguna de estas instituciones es perfecta, pero están comprometidas a admitir y corregir sus errores cuando ocurren. En esto, también, establecen un cierto modelo para un público que es susceptible a todos los sesgos cognitivos mencionados anteriormente, uno que resalta la importancia de enfrentar “verdades incómodas” incluso cuando desafían las creencias convencionales, admitir errores y perseguir persistentemente líneas de investigación a través de metodologías sistemáticas que permitan evaluar la veracidad de hipótesis. He subrayado aquí que estas capacidades críticas comprenden tanto habilidades intelectuales como valores y actitudes subyacentes; en gran parte porque su formación y ejercicio ocurren solo dentro de contextos sociales que las valoran y fomentan. Las instituciones educativas, en todos los niveles, son nuestra última esperanza para fomentar estas habilidades críticas, valores y actitudes; en los últimos años hemos también descubierto que estas mismas instituciones han sido lugares de lucha entre movimientos políticos pro-críticos y anticríticos. Los propios educadores que están comprometidos con este ethos de indagación abierta y debate cada vez más se encuentran trabajando contra las corrientes en contra de la retórica política, la interferencia legislativa y la resistencia de la comunidad y padres de familia hacia los mismos valores del pensamiento crítico.

Más ampliamente, todas estas instituciones de conocimiento están bajo asedio en una cultura de “posverdad” y, en algunos contextos, están siendo reemplazadas activamente por versiones alternativas de esas instituciones que no comparten los compromisos epistémicos recién descritos. La investigación rigurosa está siendo reemplazada por “elige tu propio experto”, un mercado creciente donde puedes encontrar autoridades que suenan plausibles para defender casi cualquier fabricación o prejuicio (Winstanley, 2012). Se les dice a las escuelas y universidades qué pueden y no pueden enseñar, especialmente cuando sus planes de estudio desafían las ortodoxias populares; y los modelos de elección de escuela facilitan que los padres de familia encuentren escuelas para sus hijos que se ajusten y refuercen sus propias visiones del mundo (Chait, 2023; Gambino, 2023). La proliferación de canales de noticias y opinión, en televisión y en una serie de redes sociales, permite que cualquiera encuentre comentarios adaptados a sus preferencias. Esto no es solo una “burbuja” accidental que les sucede a las personas, sino que a menudo es una “cámara de eco” resultante de sus propias elecciones activas (Baumgaertner y Justwan, 2022). El resultado de todo esto no es solo una absorción selectiva de información; es un escepticismo creciente sobre si puede haber una base comúnmente compartida de hechos para resolver desacuerdos. Sin esa base, los adversarios percibidos en tales desacuerdos ya no se consideran conciudadanos que han llegado a conclusiones

diferentes pero comprensibles sobre asuntos importantes de interés público; más bien, se les considera idiotas (y enemigos) cuyas posiciones no pueden defenderse de buena fe. Aquí también, la erosión de las instituciones dedicadas a mantener las condiciones de debate compartido se ha convertido en una estrategia política intencional.

Instituciones Educativas Críticas

En todos los niveles educativos, pero especialmente a medida que los estudiantes crecen, las escuelas deben ser un lugar donde las suposiciones convencionales y populares sean cuestionadas. Cuestionarlas no necesariamente significa rechazarlas: desde un punto de vista de evaluar su falibilidad, incluso una creencia persistente se mejora y profundiza al enfrentar puntos de vista contrarios y críticos. Lo que llamé anteriormente “criticalidad” no es solo el ejercicio del pensamiento crítico contra otros puntos de vista (buscando falacias, etc.): también es la inclinación y voluntad de someter las *propias* creencias y suposiciones a cuestionamientos. Como tal, la criticalidad no opera a favor ni en contra de ninguna posición política o punto de vista en particular. “Crítico” a menudo es un término asociado con actitudes progresistas o liberales de izquierda (más famoso en la teoría crítica, la pedagogía crítica o la teoría crítica de la raza); pero estas posiciones mismas deben estar abiertas al cuestionamiento, modificación o rechazo. Se ha hecho un tremendo daño a la idea de “pensamiento crítico” al pensar que solo opera en una dirección política, de izquierda a derecha, y que las posiciones progresistas o liberales de izquierda están protegidas del mismo tipo de examen crítico (la suposición de que las pedagogías “críticas” son selectivas y políticamente partidistas estuvo claramente detrás de la hostilidad hacia el pensamiento crítico en Texas, como se describió anteriormente: Marcotte, 2021).

Hay cuestiones de desarrollo aquí, sin duda. Pero cada padre de familia sabe que las preguntas escépticas como “¿Por qué?” surgen muy temprano en la vida de los niños –e incluso cuando el tema del escepticismo debe abordarse con cuidado, la voluntad subyacente de cuestionar es algo que debe ser alentado. A medida que los estudiantes crecen y maduran, deberían estar dispuestos a someter cada vez más sus más arraigadas suposiciones al cuestionamiento; de hecho, casi se podría definir la importancia de una educación liberal a nivel universitario en torno a la idea central de fomentar y ejercitar esa voluntad de cuestionar (y ser cuestionado). Aquí, nuevamente, estamos presenciando un asalto a esta capacidad de enseñar en el nivel universitario, precisamente para proteger ciertas posiciones y presupuestos de ser desafiados. Desafortunadamente, en este sentido, podemos encontrar ejemplos desde diferentes extremos del espectro político.

Los Peligros de la Religión en la Vida Pública

La creencia religiosa está orientada en torno a una relación personal y espiritual con un orden metafísico presumido que da sentido a la existencia humana. En este sentido, la idea de “religión” es más amplia que simplemente las religiones organizadas y formales –un sistema de creencias que otorga a uno y a su grupo un acceso especial a verdades fundamentales sobre el mundo. Tales sistemas de creencias son una característica recurrente de la cultura humana, a lo largo de su historia y en las diversas sociedades en todo el mundo.

Independientemente del valor que la religión tenga para los individuos y los grupos, plantea dos amenazas cruciales cuando se convierte en parte del tejido de la vida pública y la toma de decisiones colectivas. La primera surge de la sensación de singularidad que un individuo o grupo siente como miembro de una comunidad religiosa; las creencias compartidas dentro del grupo los distinguen de (y a menudo los hacen sentir superiores a) los no creyentes. Por mucho que un grupo religioso avale la tolerancia hacia otras tradiciones religiosas, inevitablemente va acompañado de una actitud que considera que esas otras creencias son, en el mejor de los casos, incompletas o, en el

peor de los casos, equivocadas e inferiores. Por lo tanto, cuando los defensores religiosos llevan sus creencias y compromisos a sus roles e identidades públicas —como líderes políticos, administradores, jueces o tomadores de decisiones políticas— se vuelve casi imposible para ellos no matizar sus juicios y acciones con normas derivadas de la religión, y resistir prejuicios implícitos contra quienes no las comparten. Ciertamente, hagan lo que hagan o digan lo digan los líderes religiosos en el ámbito público, los miembros de otras tradiciones religiosas (y también no religiosas) siempre se sentirán en desventaja y malentendidos. Los mismos juicios operan en ambas direcciones; otros percibirán sesgo y sospecharán una agenda más profunda de discriminación.

El otro problema, que refleja un tema que se repite a lo largo de este artículo, es que está en la naturaleza de las creencias religiosas (en el sentido amplio) resistir el falibilismo: tales creencias se resisten a la contraevidencia y al cuestionamiento, enfatizan la fe sobre la razón (en asuntos religiosos) y, lo más grave de todo, matizan los juicios políticos, legales o de políticas con el aura de la certeza religiosa. De repente, el desacuerdo o el debate sobre esos juicios también se convierte en parte del trasfondo de creencias y fe que los inspira —y resolver tales desacuerdos se vuelve imposible (el debate sobre el aborto es un buen ejemplo de esto). En la medida en que la creencia y la fe resisten el falibilismo, también lo hacen los asuntos de política pública. Y aquí nuevamente vemos una amenaza fundamental para la democracia, la cual *debe* construirse en torno a la disposición de someter *todas* las posiciones a una revisión y debate más amplio. Finalmente, para resaltar del punto, la “creencia religiosa” aquí puede extenderse a otros sistemas de creencias que son de naturaleza secular, pero también se basan en ontologías y suposiciones sobre el mundo que no son susceptibles de cuestionamiento.

Diversidad y Diversidades

Un compromiso con la “diversidad” (a menudo junto con sus principios aliados de equidad e inclusión, o DEI por sus siglas en inglés) se ha convertido rápidamente en un compromiso generalizado en las instituciones de la sociedad, especialmente en la educación. Las políticas de DEI, los oficiales de DEI y las evaluaciones y revisiones de DEI reflejan una suposición ampliamente compartida de que estas instituciones son demasiado homogéneas y poco representativas, y necesitan reformarse (Burbules, 2021). Sin embargo, más allá de esas preocupaciones, las posiciones comienzan a divergir, y esto está sucediendo en parte porque las personas entienden diferentes cosas por “diversidad” como objetivo. Para algunos, significa avanzar en la representación de grupos específicos que históricamente han sido desfavorecidos; aquí “diversidad” es una abreviatura de políticas de acción afirmativa y de reclutamiento y contratación dirigidos. Junto con los principios de equidad e inclusión, significa crear un entorno en el que los miembros de estos grupos particulares puedan sentir un sentido de pertenencia y prosperar (por lo tanto, requiere que estas instituciones recluten una masa crítica de nuevos miembros y no solo representantes simbólicos). Significa crear una cultura que esté atenta a las dinámicas sutiles de estereotipos y discriminación, y superarlas. Por lo tanto, “diversidad” no se trata solo de estadísticas demográficas, sino de un proceso más amplio de reforma institucional y cambio cultural.

“Diversidad” también se utiliza en un sentido diferente, especialmente, pero no exclusivamente, en contextos educativos: aquí la diversidad es un principio más amplio basado en la suposición de que diferentes perspectivas, voces y experiencias generan un entorno más creativo y dinámico para el aprendizaje, la resolución de problemas y el descubrimiento. Ya sea en laboratorios científicos o en aulas, promover la diversidad es una forma de asegurarse que diferentes puntos de vista interactúen entre sí para diversificar los enfoques y evitar cualquier tipo de “pensamiento grupal” homogéneo. Además, especialmente en entornos educativos, se cree que aprender a reconocer, respetar y lidiar con tales diferencias es en sí mismo un valioso objetivo de aprendizaje,

que solo se puede lograr al enfrentar las dificultades de lidiar con esas diferencias (malentendidos, desacuerdos, conflictos de valores, y así sucesivamente). Se espera que las virtudes democráticas de la mente abierta, el pluralismo y la tolerancia crezcan a partir de estos compromisos.

Ciertamente, la diversidad en el primer sentido (avanzar en la representación de grupos específicos) y la diversidad en el segundo sentido (crear condiciones para aprender de y con personas que no son como uno) se superponen: el primero puede respaldar al segundo. Pero la diversidad en el segundo sentido es un concepto más amplio, porque incluye otros tipos de diversidad: diversidad internacional, diversidad lingüística, diversidad religiosa (y no religiosa), diversidad política e ideológica, diversidad urbana/rural, diversidad de capacidades diferentes y otros –por lo tanto, “diversidades”. Todas estas pueden crear condiciones para aprender de y con personas que son diferentes a uno, en múltiples dimensiones.

Como se señaló, estos dos enfoques de la diversidad pueden apoyarse y reforzarse mutuamente, pero a nivel de políticas también pueden chocar. Dado un número limitado de espacios para estudiantes o profesores, ¿qué grupos tienen prioridad para llenarlos y lograr “diversidad”? ¿Cómo valoramos la contribución *educativa* de tener, digamos, más estudiantes de un grupo racial y étnico particular, en comparación con tener más estudiantes internacionales, más estudiantes rurales o más estudiantes con un punto de vista socialmente conservador? (Lo mismo ocurre, por supuesto, al considerar la diversidad de los profesores, tal vez incluso más.) Este posible conflicto ha llevado a algunos a argumentar que solo el primer enfoque de la diversidad es verdaderamente “moral”, y que la concepción y la justificación posterior son simplemente “instrumentales”. En otras palabras, algunos argumentan que la necesidad de corregir una herencia histórica de injusticia y exclusión para grupos específicos prevalece sobre los beneficios potenciales de otros tipos de diversidad. De hecho, consideran que la segunda vista es una distracción del imperativo de la primera –una forma de cooptar la “diversidad” en una política institucional más cómoda (Jaschik, 2021).

Conclusión

Estas cuatro condiciones constituyen los elementos de una cultura democrática y un modo de vida necesarios para que una ciudadanía que piensa críticamente pueda prosperar. Las instituciones de búsqueda de hechos no solo proporcionan la materia prima a partir de la cual puede tener lugar el razonamiento público informado, sino que también ayudan a mantener el respeto por procesos de búsqueda de hechos serios y cuidadosos. Las instituciones educativas deben promover activamente tanto las habilidades de pensamiento crítico como el compromiso subyacente, denominado aquí “criticalidad”, para ejercitar esas habilidades tanto en el compromiso con y la evaluación de otros puntos de vista, como en cuestionar los propios. La religión tiene un papel central en muchas culturas humanas, pero amenaza la democracia y el pensamiento crítico cuando busca determinar asuntos de política pública, porque introduce compromisos incuestionables en un espacio donde *todas* las posiciones deben ser objeto de cuestionamiento. La diversidad, tanto en el sentido más estrecho como en el sentido más amplio aquí expuesto, es una condición para proporcionar la gama de opiniones, voces y perspectivas necesarias para reconocer y desafiar los límites y los puntos ciegos de las formas dominantes y convencionales de pensamiento, y para crear las condiciones sociales en las que se ejerciten y pongan a prueba las virtudes democráticas de la mente abierta, el pluralismo y la tolerancia.

En todos estos aspectos, no se trata solo de que el pensamiento crítico sea una condición esencial de la democracia; también se trata de que ciertas condiciones institucionales y sociales que son esenciales para la democracia son necesarias para el pensamiento crítico –especialmente los elementos disposicionales o aspectos del carácter que nos hacen estar dispuestos y ser capaces de *ser*

críticos. Cada uno es constitutivo del otro. Además, este marco cambia la forma en que pensamos sobre el pensamiento crítico en sí mismo: no solo es un objetivo educativo que debe fomentarse en los planes de estudio escolares, sino una forma de vida que es inseparable de las condiciones sociales y las relaciones personales que lo sustentan. El pensamiento crítico no es solo una habilidad cognitiva para detectar argumentos falaces y falsedades, sino una actitud más amplia de cuestionar todas las opiniones, incluyendo las propias e incluso las que podrían ser populares y compartidas por quienes nos rodean. Esa actitud más amplia solamente surge de una cultura y un entorno que abrazan la incertidumbre y la provisionalidad de todas las verdades. Las escuelas tienen un papel que desempeñar en esto, pero también lo tienen las familias, las iglesias, los medios de comunicación (incluidos los medios de comunicación sociales) y nuestro discurso político más amplio. Para ser verdaderamente de mentalidad crítica, debemos permitirnos ser encontrados y desafiados por otras opiniones, incluso aquellas que podríamos encontrar objetables; pero esta ética es también, recíprocamente, un desafío para esas otras opiniones para que participen en una esfera pública definida por la mente abierta, el pluralismo y la tolerancia. Y esas condiciones, he argumentado aquí, están bajo un asalto activo en Estados Unidos y en muchos otros países de todo el mundo. La democracia en cualquier sentido significativo no puede sobrevivir sin ellas.

Referencias

- Bailin, S., y Siegel H. (2002). Critical thinking [Pensamiento crítico]. En N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, y P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* [La guía Blackwell de filosofía de la educación] (pp. 181-193). Blackwell.
<https://doi.org/10.1111/b.9780631221197.2002.x>
- Baumgaertner, B., y Justwan, F. (2022). The preference for belief, issue polarization, and echo chambers [La preferencia por la creencia, la polarización de temas y las cámaras de eco]. *Synthese* 200(5), 412. <https://doi.org/10.1007/s11229-022-03880-y>
- Bialystok, L., y Ferkany, Eds. (2020). Symposium on the good of open-mindedness in an age of epistemic risk [Simposio sobre el valor de la mente abierta en una era de riesgo epistémico]. *Educational Theory*, 69(4). <https://doi.org/10.1111/edth.12375>
- Burbules, N. C. (2021, agosto 15). The conflicts between people's interpretations of diversity, equity and inclusion [opinión] [Los conflictos entre las interpretaciones de las personas sobre diversidad, equidad e inclusión [opinión]]. *Inside Higher Ed*. Consultado en junio 30, 2022, en <https://www.insidehighered.com/views/2021/04/15/conflicts-between-peoples-interpretations-diversity-equity-and-inclusion-opinion>
- Burbules, N. C. (2022). Promoting critical thinking in anti-critical thinking times: Lessons from COVID discourse [Promoviendo el pensamiento crítico en tiempos antipensamiento crítico: Lecciones del discurso sobre el COVID]. *Philosophical Inquiry in Education*, 29(1), 5-10.
<https://doi.org/10.7202/1088374ar>
- Burbules, N. C., y Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits [Pensamiento crítico y pedagogía crítica: Relaciones, diferencias y límites]. En T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* [Teorías críticas en educación: Cambiantes terrenos de conocimiento y política.] (pp. 45-65). Routledge.
- Carlson, J. (2020). Epistemology of disagreement, bias, and political deliberation: the problems for a conciliatory democracy [Epistemología del desacuerdo, sesgo y deliberación política: los problemas para una democracia conciliadora]. *Topoi*, 40, 1161-1171.
<https://doi.org/10.1007/s11245-018-9607-8>

- Chait, J. (2023, mayo 8). *The Republican takeover of American education* [La toma republicana de la educación estadounidense]. *Intelligencer*. <https://nymag.com/intelligencer/article/desantis-florida-trump-education-politics.html>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education* [Democracia y educación]. Free Press.
- Farr, B. (2021, agosto 16). A demographic moral panic: Fears of a majority-minority future and the depreciating value of whiteness [Un pánico moral demográfico: Temores sobre un futuro de mayoría minoritaria y la depreciación del valor de ser blanco]. *The University of Chicago Law Review Online*. <https://lawreviewblog.uchicago.edu/2021/08/16/rrs-farr-demographic/>
- Frankfurt, H. G. (2005). *On bullshit* [Sobre la tontería]. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400826537>
- Gambino, L. (2023, marzo 24). “Parents’ rights’: Republicans wage education culture war as 2024 looms [“Los derechos de los padres”: Los republicanos libran una guerra cultural en la educación mientras se acerca el año 2024]. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/us-news/2023/mar/24/republicans-parents-rights-education-culture-war>
- Jaschik, S. (2021, abril 13). Study suggests American colleges explain diversity in a way that appeals to white, not Black, people [Un estudio sugiere que las universidades estadounidenses explican la diversidad de una manera que atrae a las personas blancas, no a las personas negras] *Inside Higher Ed*. Consultado en abril 21, 2022, en <https://www.insidehighered.com/news/2021/04/13/study-suggests-american-colleges-explain-diversity-way-appeals-white-not-black>
- Kahan, D. (2013). Ideology, motivated reasoning, and cognitive reflection [Ideología, razonamiento motivado y reflexión cognitiva]. *Judgment and Decision Making*, 8(4), 407–424. <https://doi.org/10.1017/S1930297500005271>
- Loewus, L. (2012, junio 28). Texas GOP: No more critical thinking in schools [Partido Republicano de Texas: No más pensamiento crítico en las escuelas]. *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/texas-gop-no-more-critical-thinking-in-schools/2012/06>
- Marcotte, A. (2021, diciembre 2). *Republicans’ war on education is the most crucial part of their push for fascism* [La guerra de los Republicanos contra la educación es la parte más crucial de su impulso hacia el fascismo]. *Salon*. <https://www.salon.com/2021/12/02/republicans-on-education-is-the-most-crucial-part-of-their-push-for-fascism/s>
- McCoy, J. (2019, junio). Polarization harms democracy and society [La polarización perjudica a la democracia y a la sociedad]. *Peace in Progress Magazine*. Consultado en junio 12, 2023, en <https://www.icip.cat/perlapau/en/article/polarization-harms-democracy-and-society/?pdf>.
- Nivar, H. (2021, marzo 28). A lost generation and the breakdown of (civil) society as we know it [Una generación perdida y el colapso de la sociedad (civil) tal como la conocemos]. *Northeastern University Political Review*. <https://nupoliticalreview.org/2021/03/28/a-lost-generation-and-the-breakdown-of-civil-society-as-we-know-it>
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community* [Jugando solo: El colapso y renacimiento de la comunidad estadounidense]. Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Samaržija, S. (2023). Critical thinking and trusting experts in real-life democracies [Pensamiento crítico y confianza en expertos en democracias en la vida real]. En H. Samaržija y Q. Cassam (Eds.), *The epistemology of democracy* [La epistemología de la democracia]. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003311003-6>

- Siegel, H. (1999). What (good) are thinking dispositions? [¿Qué (para qué) son disposiciones de pensamiento?] *Educational Theory*, 49(2), 207–221. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00207.x>
- Skocpol, T. (2013). Civil society in the United States [Sociedad civil en los Estados Unidos]. En M. Edwards (Ed.), *The Oxford handbook of civil society* [El manual de Oxford de la sociedad civil] (pp. 109-121). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398571.003.0009>
- Suhaka, K. (2022, mayo 3). *The Senate: Threat or backbone of American democracy?* [El Senado: ¿Amenaza o pilar de la democracia estadounidense?] [Blog post]. BillTrack50. Consultado en noviembre 20, 2022, en <https://www.billtrack50.com/blog/perspectives-on-the-senate/>
- Svolik, M. W. (2019). Polarization versus democracy [Polarización contra la democracia]. *Journal of Democracy* 30(3), 20-32. <https://doi.org/10.1353/jod.2019.0039>
- Winstanley, C. (2012). Alluring ideas: Cherry picking policy from around the world [Ideas seductoras: Seleccionando políticas atractivas de todo el mundo]. *Journal of Philosophy of Education*, 46(4), 516–531. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00876.x>

Sobre el Autor

Nicholas C. Burbules

Universidad de Illinois, Urbana-Champaign

Correo electrónico: burbules@illinois.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4956-5590>

Nicholas C. Burbules es el Profesor Edward William y Jane Marr Gutsell en el Departamento de Política Educativa, Organización y Liderazgo en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Sus principales áreas de investigación son la filosofía de la educación; la ética de la comunicación; la enseñanza a través del diálogo; y tecnología y educación. Es miembro de la Academia Internacional de Educación. Es el Director de Educación del Centro Nacional de Liderazgo Ético y Ética de la Investigación. También es el Editor de la revista *Educational Theory*.

Sobre el Editor

Fernando Reimers

Universidad de Harvard

Fernando_Reimers@gse.harvard.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8081-3663>

Fernando Reimers es Profesor de la Práctica de la Educación Internacional y Director de la Iniciativa de Innovación Educativa Global en la Universidad de Harvard, así como miembro electo de la Academia Nacional de Educación de los Estados Unidos y de la Academia Internacional de Educación.

Número Especial

Educación y los Desafíos para la Democracia

archivos analíticos de políticas educativas



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.