

Quadripartitatio

REVISTA DE RETÓRICA Y ARGUMENTACIÓN

AÑO 9, NÚMERO 17, ENERO-JUNIO 2024 | YEAR 9, ISSUE 17, JANUARY-JUNE 2024 | ISSN: 2448-6485

El diálogo crítico en la educación básica: comparación y contraste entre los contextos rural, semi-urbano y urbano

Aldo Kevin Roblero Balbuena
Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN: Este ensayo aborda la importancia del diálogo crítico en la educación básica, centrándose en los contextos rural, semi-urbano y urbano en el estado de Chiapas. El objetivo es analizar cómo las características específicas de cada entorno impactan el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. El método consiste en la revisión de literatura y la consideración de factores como recursos, diversidad cultural y acceso a la tecnología. Los resultados revelan patrones distintivos en cada contexto, destacando fortalezas y desafíos. La conclusión destaca la necesidad de estrategias pedagógicas adaptadas a las particularidades de cada entorno para fomentar un diálogo crítico efectivo.

PALABRAS CLAVE: Diálogo crítico, educación básica, contextos, rural, semi-urbano, urbano, Chiapas, teoría de la argumentación, estrategias pedagógicas, diversidad educativa.

ABSTRACT: This is an essay about the relevance of critical dialogue in basic education, focusing on the rural, semi-urban and urban contexts from the State of Chiapas. The objective is to analyze how the specific traits from each environment have an impact on the development of students' critical skills. The method consists on the review of literature and the regard of factors as resources, cultural diversity and access to technology. The results reveal distinctive patterns in each context, highlighting the strengths and challenges. The conclusion stresses the need for pedagogic strategies adapted to the particularities of each environment in order to encourage an effective critical dialogue.

KEYWORDS: Critical dialogue, basic education, contexts, rural, semi-urban, urban, Chiapas, theory of argumentation, pedagogical strategies, educational diversity.

1. INTRODUCCIÓN

En el corazón de la educación básica reside la semilla del diálogo crítico, el cual resulta un recurso esencial para el desarrollo integral de los individuos y su participación activa en la sociedad. Este trabajo se aventura a explorar la importancia del diálogo crítico en la educación básica, enfocándose para ello en los singulares contextos del Estado de Chiapas en el Sureste Mexicano, particularmente en algunos ejemplos de sus áreas rurales, semi-urbanas y urbanas.

Así pues, a través de una mirada general, en este trabajo se examinarán las distintas facetas que influyen en la formación de interlocutores críticos, y que van desde las particularidades argumentativas del diálogo hasta las estrategias pedagógicas y la naturaleza de su contextualización en función de una conciencia plena de los diversos estadios de desarrollo por los que transita el ser humano.

En ese sentido es que Chiapas, con su rica diversidad cultural y geográfica, sirve como telón de fondo para mostrar cómo las características específicas de cada entorno pueden impactar en gran medida el proceso educativo. De tal forma, en esta reflexión, se consideran en la medida de los alcances y limitaciones, los diversos matices que definen la presencia y la interiorización del diálogo crítico en la educación básica, procurando así ofrecer algunas directrices o cuando menos apuntalar algunos caminos hacia una formación más inclusiva y adaptada a las realidades chiapanecas.

2. EL DIÁLOGO CRÍTICO

En primer lugar, es necesario comenzar por la definición del concepto de diálogo crítico. De acuerdo con Oxford Languages (2023) el diálogo se puede concebir como una interacción lingüística entre dos o más individuos en la cual éstos intercambian sus pensamientos a través de manera escrita u oral. Ahora en cuanto al adjetivo “crítico” que se le atribuye a este, hay que reconocer que al menos en este caso, se echa mano del uso que Hessen (2008) hace del término, en el sentido de que para él, el ser crítico no equivale a intentar por todos los medios posibles entresacar los aspectos negativos de tal o cual cosa, sino que, de manera más noble, se trata de preguntar por las bases o los fundamentos, principalmente de ideas y pensamientos, por lo que, una vez que se consideran estos aspectos, es posible afirmar que el diálogo crítico es aquella interacción lingüística entre dos o más individuos a través de la cual intercambian sus pensamientos pero con la reserva de poseer cada uno de ellos una base o un fundamento para sostenerse.

Desde la perspectiva de este trabajo, un referente obligado para quien se interesa por entender este asunto del diálogo crítico, sin duda es la dupla de los holandeses Van Eemeren y Grootendorst (2012) ya que sistematizan desde la teoría de la argumentación un *modelo de discusión crítica* que describe pero que también ofrece una estructura normativa para las interacciones lingüísticas que aquí atañen, compuestas por cuatro grandes momentos que vienen a ser la confrontación, apertura, argumentación y cierre. De manera sucinta y respectiva, se trata de encontrar primeramente la diferencia de opinión, para luego pasar directamente a la argumentación en términos de la defensa, cuestionamiento u oposición,

aunque claro, dando antes por sentado una serie de convenciones respecto a los roles, las reglas y las réplicas aceptables en términos de la dimensión ética de la argumentación para posterior y finalmente mente, llegar a una revisión, modificación y resolución de los puntos de vista involucrados.

Lo anterior, si se acepta esta extrapolación del *modelo de discusión crítica* al escenario del diálogo crítico, salvando las diferencias, conlleva a que el diálogo que interroga por los fundamentos y las bases de un punto de vista se basa no solamente en una estructura formal que rige el inicio, el desarrollo y la finalización de estas interacciones, sino que también presupone una serie de valores o de principios que han de acatarse si es que las participaciones han de contar para el resultado final del encuentro. En ese tenor, si se consulta a Bordes Solana (2011) es relativamente sencillo identificar cuáles son esos principios, entre los que se encuentran la falibilidad y la búsqueda de la verdad, de las que se derivan algunas máximas como la responsabilidad y la cooperación que, consecuentemente, dan lugar a reglas como la sinceridad, consideración, carga de la prueba, caridad, efectividad, eficacia, reconsideración y eficiencia, y que tienen a fin de cuentas y en su conjunto la finalidad de proporcionar los lineamientos de la conducta aceptable para que la dimensión argumentativa del diálogo crítico pueda alcanzar sus propósitos de justificación del conocimiento, persuasión y participación con sentido y fundamento.

A partir de lo anterior se puede llegar a pensar que el diálogo crítico en la educación tiene que ser un proceso que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, dado el carácter complejo y también abstracto del aparataje para describir y normar el diálogo. Como puede verse, dialogar en ese sentido de interesarse por las bases que un individuo posee para sostener sus puntos de vista, implica ejecutar funciones cognitivas lo suficientemente elevadas para que la persona se pueda permitir analizar, cuestionar y reflexionar sobre la información disponible, por lo que no resulta descabellado considerar que fomentar la argumentación y la participación activa de los estudiantes en un diálogo de esta naturaleza equivale en cierta medida a exigirles el uso de esas capacidades elevadas en su aprendizaje. De modo que hay que admitir que instigar el ejercicio del diálogo crítico no sólo es buscar que un estudiante adquiera conocimientos, sino que también desarrolle y extrapole sus habilidades para abordar y comprender de manera crítica los desafíos de su entorno.

3. LA EDUCACIÓN BÁSICA¹

De acuerdo con la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Chiapas (2023), la educación básica se puede entender como el cimiento del desarrollo académico y personal de un ser humano, al propiciar el desarrollo de las diversas potencialidades físicas, intelectuales, estéticas y creativas, así como la capacidad de realizar juicios críticos y ejercitar

¹ Agradezco a la Maestra Tania Rodríguez Martínez por subrayar justamente la importancia y la necesidad de tomar en consideración las diversas publicaciones realizadas en torno a la enseñanza de la bioética en el contexto de la educación básica para que en trabajos posteriores pueda aprovechar los importantes aportes realizados a través de dichas publicaciones.

su voluntad y afectividad mediante la comunicación y el diálogo junto con una participación activa dentro de su comunidad. Esta se divide en preescolar, primaria y secundaria. Más allá de las diferencias entre los diversos componentes de la educación básica, la realidad es que todos ellos comparten su carácter de ser un derecho fundamental para el ser humano, así como la idea de propiciarle habilidades socioemocionales y conocimientos de diversas áreas como las matemáticas, ciencias, lengua, arte y educación física, por mencionar algunas, a lo largo de, idealmente en Chiapas y seguro que en cualquier otro lugar, un periodo de aproximadamente doce años desde primero de preescolar hasta tercero de secundaria, donde se espera que los estudiantes salgan preparados para continuar su paso por los siguientes niveles educativos.

Debe admitirse que desde el punto de vista de quien escribe, algunos autores clásicos como Millenson (1976), Bronfenbrenner (1979) y Dewey (2014) proporcionan algunas importantes consideraciones respecto de la educación que no deberían soslayarse justamente porque permiten presentar en toda su potencialidad, el reto de involucrarse a trabajar en la educación básica. En primer lugar, en lo que estos autores coinciden es en la poderosa influencia casi absolutamente determinante del entorno en el desarrollo de las potencialidades y de las posibilidades del desenvolvimiento exitoso de un individuo en su entorno, entendiendo exitoso como equivalente a bien adaptado y capaz de contestar con sus acciones a las condiciones que le son impuestas por su medio. De acuerdo con esto, resulta difícil escaparse a la idea de que lo que en la educación básica se intenta es proporcionar a los estudiantes los recursos para esa adaptación exitosa a su medio, que no es para nada sencillo ni simple, sino que más bien se trata de un sistema sumamente complejo organizado por diversos niveles y capas interconectadas unas con otras de manera análoga a como se suceden los ejemplares de las conocidas Matrioskas. El hogar, la escuela, el trabajo, el barrio, la ciudad, el estado, los países y los continentes todos ellos y los seres humanos que los conforman dan lugar una complejísima tela de araña en la que el movimiento en una parte reverbera en el resto y los infantes de la educación básica no son la excepción.

Adquirir los lenguajes de los números y de las letras son condiciones de posibilidad para abrirse paso en este mundo. Pero saber contar del uno al diez y saber decir el abecé no es suficiente, es necesario saber jugar con esos elementos con reglas cada vez más complicadas y con propósitos que a veces parezcan tan alejados de la vida cotidiana, aunque en realidad sean moneda corriente. Casi cualquier hablante del español podría contestar “estoy leyendo” a la pregunta “¿qué estás haciendo?” sin que por ello sepa necesariamente que lo que acaba de hacer es proferir un enunciado declarativo en presente continuo, y en el mismo sentido, es probable que algunas personas puedan poseer o que de hecho posean capacidades para dialogar críticamente sin saber decir en qué etapa del diálogo crítico van o cuáles principios de la argumentación están siguiendo ¿o no?

Este último comentario viene al caso en el sentido de que, si bien no es necesario saber que uno está empleando tal o cual tiempo verbal para comunicar sus pensamientos, sí que resulta importante tener conciencia de ello cuando lo que se quiere es avanzar en el

conocimiento del mundo. En el mismo sentido tener nociones formales, descriptivas y normativas para el diálogo crítico es importante, independientemente de si se llega a aceptar que alguien pueda tener buenas capacidades para justificar su conocimiento, persuadir a otros y participar críticamente y con fundamento en el diálogo sin haber estudiado jamás nada de eso en la escuela. Lo que se podría decir respecto a este caso hipotético en consonancia con los autores clásicos invocados antes, es que si un ser humano tiene esas capacidades es en virtud de su adaptabilidad al medio en el que vive. Ahora, para entrar también en consonancia con la idea de la interiorización como recurso para el aprendizaje, hay que reconocer que los educadores, más allá de los enormes desafíos que enfrentan, desempeñan un papel fundamental al tener en sus manos la posibilidad de generar ambientes propicios para el diálogo crítico, estimulando la curiosidad y fomentando la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento (Solovieva y Quintanar-Rojas. 2020).

4. CONTEXTOS RURAL, SEMI-URBANO Y URBANO EN CHIAPAS²

De acuerdo con Pacheco Méndez (2010) y CONEVAL (2020) en Chiapas existen retos, desafíos y oportunidades a lo largo y ancho de su diversidad geográfica y cultural, la cual en esta ocasión proporciona un escenario único para explorar el diálogo crítico en la educación básica. En síntesis: en el contexto rural, la estrecha relación entre comunidad y escuela favorece la colaboración, pero la limitación de recursos puede dificultar el acceso a información diversa. En áreas semi-urbanas, la diversidad cultural y el acceso a recursos mejorados pueden enriquecer el diálogo crítico, pero también se enfrentan a desafíos de brechas tecnológicas. En entornos urbanos, la amplia disponibilidad de recursos se contraponen con desafíos socioeconómicos, y la competencia puede afectar la participación activa de los estudiantes.

En lo que sigue, se relata de manera breve algunas ideas derivadas de la experiencia de quien esto escribe en el contexto de la impartición de talleres de *Formación Bioética para Infancias* utilizando el material lúdico-didáctico del *Juego del Acuerdo* en escuelas primarias de algunos municipios del Estado de Chiapas durante 2022 y 2023: El Pequeño Sol en San Cristóbal de Las Casas; Jesús María Garza en Jesús María Garza; Carmen Serdán Alatraste en Ciudad Maya; Belisario Domínguez en Huitiupán y José María Morelos y Pavón en Tuxtla Gutiérrez, quienes tuvieron a bien abrir las puertas de sus instituciones para realizar el trabajo de campo.

El *juego del acuerdo* aterriza el modelo de discusión crítica de la teoría pragmatológica de la argumentación al terreno de los materiales lúdico-didácticos (Ruiz Rincón et al. 2023).

² Agradezco a la Doctora Diana L. Ruiz Rincón por brindarme la oportunidad de colaborar como tallerista del proyecto de Formación en Bioética para Infancias, y también al Doctor Marc Jiménez-Rolland por sus observaciones respecto de la clasificación de los municipios en contextos rurales, sub-urbanos y urbanos, así como por enfatizar el carácter anecdótico de esta sección del trabajo, en aras de generar motivación para que en el futuro se realice una sistematización pormenorizada de este tipo de experiencias.

Dicho modelo consta de cuatro momentos o fases: confrontación, apertura, argumentación y cierre. La confrontación consiste en la determinación de los roles de los participantes (dado) así como la elección de una categoría (tarjetas) en la cual se enmarca un tema (esto se hace mediante el giro de la perinola) sobre el cual el proponente establece un punto de vista, en el caso del oponente, es en esta fase donde se especifica el tipo de diferencia de opinión: simple no mixta, simple mixta, múltiple no mixta y múltiple mixta (ruleta). En la fase de apertura se establecen las reglas de la discusión crítica y el límite de participaciones (mediante el dado). En la fase de argumentación, el oponente cuestiona o rechaza el punto de vista del proponente y el proponente debe argumentar a favor de su punto de vista a fin de convencer al oponente. En la fase de cierre, primero se hace una revisión de las participaciones, luego se establece si hay o no modificación del punto de vista inicial y finalmente se pasa a la resolución, que es el acuerdo al que se llega una vez completados todos los pasos anteriores.

El juego se puede entender como la integración de una serie de elementos a la realidad inmediata de los niños y las niñas pueden recuperar como una alternativa a las conductas con las que habitualmente resuelven sus diferencias. Así, al compartir las bases del diálogo crítico a los niños a partir de los materiales lúdico-didácticos, lo que se busca es que estos interioricen y cultiven el uso de los roles, las reglas o los valores, y los niveles o bien, las fases de una conversación amigable que busca llegar a un punto en común donde todos los participantes se sientan valorados, respetados y apreciados, puesto que: "Lo que inicialmente se comparte y después se establece como función personal es un instrumento ideal de regulación" (Corral. 2001, 73).

De acuerdo con las ideas vertidas en el aparato anterior, realizar la intervención en estos espacios supone una serie de consideraciones que van desde el aspecto sociocultural de las sedes hasta la conciencia sobre los hitos del desarrollo infantil. Sobre el primer punto, la realidad es que existen similitudes y diferencias entre las distintas sedes. Por ejemplo, en la mayoría de los municipios visitados existen registros de hablantes de lenguas originarias y en su mayoría, la actividad económica primaria reside en el comercio, a la vez que, en cuanto al nivel educativo, el grueso de la población se reúne en torno a la primaria, secundaria y en menor cantidad en la preparatoria. Los estudios superiores, si bien existen, resultan mínimos en comparación con el resto. Otra característica importante es que en todos estos sitios se presentan tasas elevadas de analfabetismo (datamexico.org). Detenerse un momento a pensar en estos aspectos viene al caso si se considera que "todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño" (Carrera y Mazzarella. 2001, 43).

Ahora, sobre el segundo punto, es decir, sobre el desarrollo de las infancias Cisternas y Droguett (2014) sostienen que, si bien los niños y las niñas ya poseen ciertas capacidades que han interiorizado a través de sus vivencias en casa y en la escuela, de modo que pueden hacer muchas cosas de forma autónoma, en realidad aún hay muchas cosas para las cuales necesitan ayuda, y esto puede aprovecharse en una intervención educativa, sobre todo si de

lo que se trata es que los niños empleen de manera consciente los recursos apropiados para el diálogo crítico.

Vygotsky utiliza una metáfora sociológica al comparar la mente con el proceso de mediar la conducta por *herramientas, instrumentos o artefactos* físicos y cognitivos (sistemas simbólicos del habla, la escritura, el cálculo, etc.). Así, aprender sería análogo a *apropiarse* de los conocimientos que nos brinda un experto, *apropiarse* de los artefactos cognitivos que la cultura nos brinda en un contexto social e histórico determinado (...) Por ejemplo, es totalmente diferente el desarrollo cognitivo de una persona que tiene artefactos culturales físicos (por ejemplo, buenos libros) y cognitivos (conceptos y valores) que el de una persona que se encuentra en contextos empobrecidos (Chávez. 2013, 96).

Lo anterior encuentra eco en algunas observaciones de la conducta. Por ejemplo, en cuanto a la conducta interpersonal de los niños y niñas de las diferentes sedes, existen varias diferencias, pues mientras que en algunos centros educativos impera, cuando menos parcialmente y con ayuda de los docentes, una comunicación asertiva, en otros se aprecian conductas que rayan en la agresividad, es decir, que rayan en conductas que demuestran que no se valora, se aprecia o se respeta al compañero o compañera en cuestión, lo que entra en conflicto con la dimensión ética del diálogo crítico que fue señalada al principio de este documento como una de sus condiciones, y que conductualmente se puede describir bajo la consigna de *permitir que el interlocutor exprese su punto de vista*, lo cual ciertamente hay que decir en defensa de las localidades visitadas, no es exclusivo de las infancias, y ni siquiera exclusivo de Chiapas, sino que parece ser un hábito muy generalizado en el ser humano (Martín Sánchez. 2020).

Estas observaciones se obtienen en sesiones de alrededor de sesenta minutos. En cada sede se realizan dos visitas. En la primera se enseña a los niños y niñas cuáles son las piezas que componen el juego y cuáles son sus reglas, es decir, se contesta a la pregunta de ¿cómo se juega? a partir de la participación voluntaria de dos estudiantes quienes son en todo momento guiados paso a paso por el moderador o la moderadora en el desarrollo de todas las dinámicas repartidas entre los cuatro niveles del juego. En el segundo día, el taller o la intervención se centra en el juego grupal, es decir, se divide al grupo y a cada mitad se le solicita que asignen un representante, quien será el que esté al frente en cada una de las fases del juego y será también quien recurra a la consideración en una suerte de plenaria fugaz de sus compañeros de equipo, a fin de que sus jugadas sean producto del consenso.

Aquí se ve un área de oportunidad importante para instar a que los educadores o maestros apliquen materiales lúdicos-didácticos, puesto que, para empezar, estos al proporcionar materiales físicos, manipulables y también una serie de conceptos y valores que justamente buscan problematizar ese tipo de conductas, pueden entrar en sinergia con la consigna de Vigotsky para los maestros que:

Deben dirigir su trabajo "no al desarrollo de ayer del niño, sino al de mañana" (...) puesto que lo que un niño consigue en cooperación o con ayuda, lo puede efectuar más tarde independientemente (...) y los mismos instrumentos que se utilicen interpersonalmente, serán interiorizados y transformados por el niño y utilizados

intrapersonalmente (Moll. s.f., 247-248).

5. CONCLUSIÓN

En Chiapas, el diálogo crítico en la educación básica debe ser abordado de manera contextualizada. La adaptación de estrategias pedagógicas a las características específicas de los entornos rural, semi-urbano y urbano es crucial para fomentar un diálogo crítico significativo. Esto implica no solo considerar las necesidades académicas, sino también comprender las realidades socioeconómicas y culturales de los estudiantes. Solo a través de esta adaptación consciente se puede garantizar que la educación básica cumpla su papel de formar individuos críticos y participativos en la sociedad chiapaneca. Ahora si bien sería importante hacer explícitas las conexiones entre las condiciones contextuales, las conductas observadas y el modelo ideal del diálogo crítico, la ausencia de esta explicitación en este trabajo será motivación para continuar desarrollando esas ideas con la esperanza de que en otro momento pueda realizarse algún humilde aporte a las cuestiones relacionadas con la importancia de que las infancias, y más allá, los seres humanos en general, interioricen y apliquen en sus vidas de una vez por todas las herramientas de la teoría de la argumentación y la filosofía.

REFERENCIAS

- Bordes Solana, M. (2011). *Las trampas de circe: falacias lógicas y argumentación informal*. Cátedra.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44
- Chávez, J.M. (2013). La zona de desarrollo próximo como teoría de la enseñanza, el aprendizaje, evaluación dinámica y la intervención psicopedagógica. *Revista Digital EOS Perú*, 2(2), 95-112
- Cisternas Casabonne, C., y Droguett, Z. (2014). *La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky*. Trabajo de investigación. <https://www.academica.org/ccisternascasabonne/3>
- Consejería Jurídica del Gobernador. (2023). Ley de educación del estado libre y soberano de Chiapas. *Periódico Oficial N° 278, Tomo III, Decreto N° 178*. Gobierno de Chiapas
- Consejo Nacional de la Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020: Chiapas*. CONEVAL
- Corral Ruso, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*. 18(1), 72-76
- Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta*. FCE
- Hessen, J. (2008). *Teoría del conocimiento*. Época
- Martín Sanchez, F. (2020). La agresividad humana y sus interpretaciones. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, (20) 427-441
- Millenson, J. R. (1979). *Principios de análisis conductual*. Trillas
- Moll, L.C. (s.f.). *La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus*
- Pacheco Méndez, T. (2010). La problemática del Sistema educativo en Chiapas. *L'Ordinaire des*

Amériques, (213), 199-211

Ruiz Rincón, D. L., Domínguez Pérez, G. P., Roblero Balbuena, A. K., y González Rivas, F. J. (2023). Formación bioética para infancias. Para una propuesta didáctica basada en un modelo de discusión crítica. *CMIU 15ª Edición*. UNACH

Solovieva, J. y Quintanar, L. (2020). Vigotsky's concept of social situation of development for assessment of development. *Actual Problems of Cultural-Historical Psychology. The First International Symposium on Cultural-Historical Psychology* (pp. 91-105). МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2012). *Una teoría sistemática de la argumentación*. Biblos