



artículos — búsqueda de artículos

[sumario](#)
[anterior](#)
[próximo](#)
[autor](#)
[materia](#)
[búsqueda](#)
[home](#)
[alfab](#)

## Revista signos

versión On-line ISSN 0718-0934

**Rev. signos v.37 n.55 Valparaíso 2004**

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500010>

Revista Signos 2004, 37(55), 121-129

### CONFERENCIAS

#### PLENARIA INAUGURAL

#### II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO «Lectura y Escritura»

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Chile

5 al 9 de mayo de 2003

#### Pensar el debate\*






##### Christian Plantin

Universidad de Lyon 2


Francia

#### Servicios Personalizados

##### Artículo

-  Artículo en XML
-  Referencias del artículo
-  Como citar este artículo
-  Traducción automática
-  Enviar artículo por email

##### Indicadores

-  Citado por SciELO

##### Links relacionados

-  Similares en SciELO

-  Permalink

Nuestro tema, pensar el debate, lo trataremos a partir de la pregunta ¿cómo la argumentación nos puede ayudar a pensar el debate? Es decir, estructurar y plantear los problemas acerca de los acontecimientos múltiples y heterogéneos que ocurren en los debates concretos.

Aunque no soy especialista en la enseñanza de la argumentación, intentaré deducir ciertas consecuencias de lo que llamaremos una visión dialógica de la argumentación, como también hacer algunas sugerencias que se relacionan con las prácticas en la sala de clases.

Como nos lo recomienda el buen método, empezaremos por definir nuestro término básico, la argumentación.

#### 1. CONSTRUIR LA ARGUMENTACION

Para definir lo que es la argumentación, podemos tomar dos orientaciones complementarias, una orientación histórica y otra, sistemática.

##### 1.1. Historia de la argumentación

En primer lugar, vamos a dar una ojeada rápida sobre la historia reciente de los estudios de argumentación. Lo que complica un poco la situación es que, tradicionalmente, no se hablaba de argumentación, sino de lógica y de

retórica. Sin embargo, podemos distinguir tres momentos importantes, especialmente en lo que se refiere a la situación en Francia.

### **A. Fines del siglo XIX**

A fines del siglo XIX, dos acontecimientos importantes ocurrieron, la deslegitimización de la retórica y la matematización de la lógica. La retórica fue eliminada de la enseñanza; las ciencias humanas y su disciplina-reina, la historia, tomaron posesión de las cátedras universitarias.

Algunas veces, se dice que la retórica fue "olvidada", y que, en la época moderna, conoce un "re-nacimiento". En Francia, la retórica nunca fue "olvidada", sino que fue deslegitimizada a fines del siglo XIX, más bien olvidada por su deslegitimización. Por una parte, la crítica a la retórica re-tomó temas tradicionales del discurso "contra la retórica". La retórica está basada en la doxa (un *endoxon* es una proposición incierta que no ha sido críticamente examinada); sus instrumentos de inferencia, los *topoi* no aseguran la transmisión infalible de la verdad de las premisas a la conclusión; globalmente, la retórica es peligrosa porque da por cierto lo incierto o enmascara lo falso. Sus conclusiones se dan por verdaderas aunque no sean más que aproximaciones de la verdad (son probables), o, lo que es peor, no poseen más que la apariencia de la verdad (son verosímiles). Ahora, si tenemos el oído un poco fino, podemos comprobar que este discurso contra la retórica está siempre presente, esta vez, como discurso "contra la argumentación".

La otra razón de esta deslegitimización es que la retórica estaba ligada al sistema jesuita de educación, en un período de separación del Estado y de la Iglesia. La universidad republicana en construcción rechazó la retórica, como el elemento esencial de una orientación intelectual caduca y obscurantista en ciencia y en educación.

El segundo gran acontecimiento que ocurrió a fines del siglo XIX, fue la matematización de la lógica. En 1879 G. Frege propuso un primer modelo formal de la lógica. Su tratado, la *Begriffsschrift* (o "escritura del concepto"), marca el término de la evolución de la lógica hacia la matemática. La lógica se transformó en un capítulo de las matemáticas, se constituyó en una disciplina "formal". Es decir, dejó de ser un "arte del pensar" o, en otras palabras, un arte del argumentar.

Debemos recordarnos aquí que la lógica clásica caracterizaba la argumentación como la "tercera operación del espíritu". Básicamente, el funcionamiento del pensamiento racional estaba descrito según tres operaciones: la primera operación, concebir un concepto de objeto y delimitarlo; la segunda operación, juzgar, es decir, construir un enunciado; la tercera operación, encadenar estos juicios. Esta última operación es la argumentación. La lógica del silogismo da las reglas, es decir, la norma del pensamiento, de la argumentación correcta.

Es precisamente en contra de esta concepción formal de la lógica que se iban a revelar, un siglo más tarde, la "lógica natural" de Grize, como la "lógica substancial" de Toulmin o la "lógica informal" de Blair y Johnson, o también, el Tratado de la argumentación de Perelman y OIbrechts-Tyteca.

### **B. El momento ideológico post-segunda guerra mundial**

En Europa, los estudios de retórica y de argumentación conocieron un fuerte desarrollo durante los años de la post-segunda guerra mundial. Se destacan las siguientes obras:

En alemán, E. R. Curtius, *La literatura europea y la Edad Media latina* [Europäische Literatur und Lateinisches Mittelalter, 1948]; Th. Viehweg, *Tópica y jurisprudencia* [Topik und Jurisprudenz, 1953]. H. Lausberg, *Manual de retórica literaria* [Handbuch der Literarischen Rhetorik, 1960].

En inglés, S. Toulmin, *El uso de los argumentos* [The uses of argument, 1958].

En francés (pero no en Francia, en Bélgica) Ch. Perelman y L. OIbrechts-Tyteca, *La nueva retórica - Tratado de la argumentación* [La Nouvelle rhétorique - Traité de l'argumentation, 1958]. Todo el mundo conoce esta obra, pero se debe mencionar también un pequeño libro de [J.-M. Domenach](#), *La propaganda política* [La propagande politique, 1950].

Mi hipótesis es que este muy celebrado "re-nacimiento" apareció como un rechazo de los modos de discurso totalitarios, nazi y estalinista. Constituye una forma de respuesta a lo que Tchakotine llama la "senso-propaganda" de los regímenes totalitarios (propaganda basada en los sentidos). En los años de guerra fría, la argumentación es un elemento de la "ratiopropaganda" de los regímenes democráticos (propaganda basada en la razón) ([Tchakotine, 1939](#):152). Este proyecto de constitución de una nueva reflexión sobre el *logos*, sobre la racionalidad del discurso, es fundamental para entender bien el proyecto de Perelman y Toulmin; y Curtius también busca en la retórica una base de la cultura europea.

### **C. El momento lógico-lingüístico**

Estas propuestas de "nuevas teorías de la argumentación" no tuvieron eco en Francia. Las razones deben buscarse por el lado de la primera escuela francesa de análisis del discurso y de sus posiciones teóricas e ideológicas.

Sea lo que sea, es un hecho que ni Perelman, ni Toulmin, son quienes rehabilitaron la palabra y el concepto de argumentación como un concepto decente y digno de una investigación en el campo de las ciencias humanas en Francia. La re-introducción y la renovación del concepto es obra de Oswald Ducrot, en *Decir y no decir* [Dire et ne pas dire, 1973] y *La prueba y el decir* [La preuve et le dire, 1973]. Paralelamente, J.-B. Grize propuso un modelo de "lógica natural" para aplicar a la investigación de los aspectos cognitivos de la argumentación.

Este cambio de orientación, particularmente claro en Francia, se puede notar también en inglés, con la obra mayor de Hamblin, *Falacias* [Fallacies, 1971]. Este libro estuvo en el origen de la renovación del paradigma del estudio de la argumentación como crítica de las falacias. Esta orientación es predominante en los trabajos de lengua inglesa, sea en el marco de su paradigma original, sea como "lógica informal", o como "nueva dialéctica" ([van Eemeren y Grootendorst](#)). Esta escuela evoluciona actualmente hacia una retorización de la argumentación.

Se debe subrayar que el concepto de argumentación no re-apareció en Francia en el ámbito de las ciencias político-sociales, sino con el estructuralismo, el cognitivismo y la lógica lingüística. En este último campo, la argumentación no es el instrumento de la racionalidad social, de la educación a la ciudadanía, como lo es básicamente en Perelman. Por ejemplo, el concepto de "argumentación en la lengua" toma su pertinencia en el dominio de la semántica lingüística o de la cognición. En lo que respecta a la enseñanza, su interés se sitúa en la enseñanza de la lengua, de la gramática; y eso es porque en una época, en ciertos manuales franceses, "enseñar la argumentación" consistía en "enseñar los conectores", y nada más. Estos dos campos - enseñanza de la lengua, enseñanza de la ciudadanía, son ambos básicos, pero no son lo mismo.

### **D. El "come back" de Perelman y el régimen de coexistencia pacífica a la francesa**

Globalmente, la situación actual de los estudios de argumentación se caracteriza por la coexistencia de modelos poderosos, establecidos a partir de opciones teóricas muy diferentes. Ducrot, Grize, Perelman: aquí tenemos los tres "grandes poderes" de la argumentación, y la base del sistema de coexistencia pacífica a la francesa.

La obra de Perelman tiene, desde el principio de los años noventa, una gran popularidad, popularidad que no tuvo en los años setenta. Este "come back" de Perelman es un aspecto importante de la situación actual. Su influjo es grande, tanto en el campo de la filosofía como en el de la educación o del análisis del discurso político. Podríamos decir que, en Francia, en educación, hay un movimiento ideológico hacia Perelman y la argumentación retórica, por encima de las teorías lógico-semánticas de la argumentación.

Claro que todo esto necesitaría más precisiones, pero debemos ahora presentar por lo menos los rasgos esenciales de lo que podría ser una teoría unitaria de la argumentación.

### **I.2. Una "teoría unitaria" de la argumentación**

Para la lógica natural, argumentar es construir un esquema y proponerlo al interlocutor; para la teoría de la argumentación en la lengua, argumentar es hablar, es decir, dar al interlocutor unos índices, instrucciones, una base sobre la cual se va inferir una conclusión, que es la significación de lo dicho. Para el modelo dialógico, argumentar es defender un punto de vista confrontándolo con un contrincante, en un contexto discursivo complejo, caracterizado por la presencia de "terceros". Aquí me limitaré a situar brevemente las nociones fundamentales de esta aproximación a la argumentación.

**Contradicción.** El hecho argumentativo fundamental es la contradicción, las diferencias de opiniones, de puntos de vista o de intereses. Para argumentar hay que tener una alternativa, algo que escoger, una pluralidad de opciones. Este hecho tiene una interpretación política, pero no solamente política: generalmente, tengo opciones también sobre lo que voy a comprar al mercado, donde voy a pasar las vacaciones, etc.

**Problematización.** La confrontación de puntos de vista provoca la emergencia de un problema, de una cuestión, que se puede materializar como una pregunta. Esta cuestión es la unidad intencional que organiza el campo de las intervenciones y define el espacio argumentativo. Globalmente, todos los acontecimientos semióticos que ocurren en esta situación tienen un valor argumentativo.

**Roles argumentativos.** Argumentar es intervenir en un conjunto discursivo complejo, en el cual un Proponente defiende su punto de vista, y lo confronta con el de un Oponente, en presencia (lejana o próxima) de "Terceros", que no saben, o que aún no han tomado posición. Si preferimos la visión polifónica a la visión interactiva, podemos decir que la noción de argumentación define un espacio discursivo organizado por una contradicción entre un

discurso de oposición y un discurso de proposición.

**Actantes y actores.** Se debe hacer una distinción entre los actores y los actantes de la argumentación. Los actores son las personas reales, los "sujetos hablantes", los participantes en un intercambio específico. Los actantes son los roles abstractos, los locutores abstractos, coordinados por los puntos de vista. Un actor puede cambiar de papel argumentativo, por cualquier motivo (conversión, etc.). Esta noción está ligada a la noción de "script argumentativo"; presupone que los discursos tienen una perennidad mayor que la de los individuos que los hablan.

**Tipos de argumentos.** La argumentación tiene una dimensión objetiva {¿de qué se trata?}, una dimensión interdiscursiva (interactiva o polifónica) (¿quién duda? ¿quién habla como yo? ¿quién habla en contra de mí?) y una dimensión lingüística que engloba al todo. Esta distribución nos da una primera visión sobre el problema de los tipos de argumentos.

La situación argumentativa es un hecho de orden lingüístico-antropológico. No se puede concebir un grupo sin contradicciones, internas o externas. La determinación de las diversas maneras de operar con las oposiciones es un hecho empírico, según las circunstancias, según la cultura del grupo. En resumen, el hecho argumentativo es algo muy complejo, que tiene su unidad en la intención global (el problema), que organiza el intercambio.

Las situaciones argumentativas concretas típicas son: la discusión, el debate y también el consejo o el reproche. Hay una sobre-evaluación del debate, quizás por el influjo de los medios de comunicación. El debate es, por cierto, más espectacular que el consejo, más "quemante", con emociones más aparentes que el consejo, con sus vacilaciones y secretos.

Este modelo no presupone que en tales situaciones concretas haya necesariamente agresividad. No se trata de una visión "polémica" de la argumentación. Se puede discutir consigo mismo, cambiar de opinión. Pero si hay un conjunto de afectos, emociones, específicas inherentes a una situación donde se ponen en juego valores, intereses, y la imagen de sí mismo, la inquietud es la emoción argumentativa fundamental.

Mucho queda por hacer, siempre en el nivel de las nociones básicas. Por ejemplo, deberíamos también introducir las nociones de tipos y grados de argumentatividad de una situación discursiva particular; clarificar las relaciones entre las nociones de contradicción y de duda o de oposición; también, distinguir entre los ajustes conversacionales y las situaciones argumentativas plenamente desarrolladas; articular las nociones de contradicción polifónica y de contradicción cara a cara, etc.

Todas estas nociones nos pueden ayudar a reflexionar acerca de la dimensión argumentativa del debate. Ahora bien, podemos centrarnos en el debate, visto como una práctica pública de la argumentación sobre un tema pre-definido, en un encuentro cara a cara, en el cual los turnos de habla y la sucesión de los sub-temas son más o menos explícita y estrictamente regulados y arbitrados.

## 2. PROBLEMATIZAR EL DEBATE

No hay duda de que la enseñanza de la argumentación, en este sentido, tiene mayor importancia para la educación. Para argumentar, hay que expresarse, es decir, construir su punto de vista, y dar razones que lo respalden, que lo apoyen; interactuar, es decir, escuchar a los otros, integrar lo que han dicho de su propio discurso, y, así, combatir el ensimismamiento; y, también, dudar, vivir la experiencia de la incertidumbre, lo que ocurre cuando parece que los discursos antagonistas se equilibran.

Está claro que, idealmente, el debate es una situación privilegiada para ejercer todas estas capacidades. Ahora bien, pensar el debate significa también construir un conjunto de discursos sobre el debate, y, particularmente, tomar en cuenta los discursos contra el debate, es decir, proponer los elementos de una crítica del debate. El debate no es una práctica inocente, no es la práctica milagrosa que va a resolver todos los problemas de la educación y de la sociedad.

### 2.1. El imperio del debate

Aunque no sea especialista en sociología o en filosofía política, intentaré decir algo del interés actual por el debate. Hay un discurso que dice que actualmente la conceptualización de la vida social, del "vivir juntos", ha cambiado. No se puede fundamentar sobre una idea de contrato social, texto fundador de la sociedad, al cual cada uno, en un tiempo mítico de los orígenes, ha adherido libremente, para después seguir la voluntad general; el debate es la fuente principal de toda legitimidad; una decisión es legítima si, y solamente si, fue debatida, es decir, argumentada de modo contradictorio.

Aquí hay un desplazamiento respecto, por ejemplo, a Perelman: la decisión legítima no es la decisión mejor

argumentada; es la decisión que sale victoriosa del proceso de debate. Así, el debate parece estar en el centro de la vida democrática, sea de la democracia política, de la democracia familiar o de la democracia científica, y también de la vida de la sala de clases, que parece ser un resumen de todas estas democracias, la política, la familiar y, no pocas veces, de la científica, hasta el punto que parece prevalecer actualmente una retórica del debate: si se trata de alguien, un gran explorador, un personaje histórico, se legitima el interés por este tema mostrando que este hombre o mujer tiene algo polémico, que hay dos discursos sobre él o ella. Aquí, parece que la retórica del debate prevalece por sobre la retórica de la exposición de los hechos.

Ahora bien, parece que todas las autoridades hablan a favor del debate; hay aquí como una paradoja: un día, asistí a una presentación en la cual se argumentaba a favor del libre debate pero sobre la base de autoridades que hablaban en contra de la autoridad, a favor de la libre expresión de los puntos de vista.

Sabemos, desde los griegos, y particularmente desde el *Eutidemo* de Platón, que la discusión puede ser un lugar sofístico. Es un hecho empírico que los debates se pueden manipular. Cuando los asuntos económicos se vuelven verdaderamente importantes, aparecen los expertos y los profesionales del debate, en contra de los cuales el ciudadano ordinario está bastante desarmado. Sabemos también que hay pseudo-debates, debates-espectáculo, a propósito de problemas sobre los cuales no se puede llegar a un acuerdo; pienso por ejemplo en los debates sobre las pseudo-ciencias.

Además, debatir, discutir es el pecado favorito de mucha gente; en la Edad Media, en la cual no se hablaba tanto de falacias y mucho más de pecados, tenía un nombre: se trataba del pecado de *contentio*; es un pecado de monjes dialécticos orgullosos, el pecado favorito de los intelectuales y del primero de ellos, es decir, Abelardo ([Casagrande y Vecchio, 1987](#)). El gusto por el debate, a favor o en contra de todo y de nada, no es más que una máscara de una despreciable voluntad de poder. Eso significa que se necesita una discusión acerca de la práctica del debate y del arte de entablar los debates.

Aunque el debate sea algunas veces tomado como "la" práctica argumentativa por excelencia, la teoría del debate no es la teoría de la argumentación; y el debate no es la única forma de interacción argumentativa. El consejo es también, y de modo específico, un tipo básico de interacción y plenamente argumentativo. En el consejo, el concepto de tercero está en primer plano: en la práctica del consejo hay alguien que tiene un problema, y que pide ayuda para resolverlo, consultando a otras personas, que pueden ser expertos, o amigos, personas "de confianza". La repartición de los intereses no es la misma: en el caso del debate, hay una confrontación directa de los intereses; la voz de cada participante es la voz de un interés. Hay muy a menudo una identificación de las personas con los puntos de vista defendidos. En el caso del consejo, hay un solo interés, el de la persona que pide consejo. Eso hace que, en un principio, no haya confrontación.

Promover el debate es también promover una forma de agresividad, más precisamente, una forma agresiva de argumentación; el término mismo de "confrontación" de los puntos de vista implica un modo de relación con el otro que puede implicar una forma de ruptura de relación con los otros participantes. El debate puede dividir al grupo, y esta división tiene consecuencias. También, existe la idea de que, en un debate, una opinión va a prevalecer en contra de la otra. Es decir, que uno de los participantes se halla, al final, en una posición disminuida y el otro en una elevada. Así, debatir es introducir una forma de violencia en las relaciones humanas. Y todos sabemos que hay debates que terminan mal, y no sólo en la televisión. Por el contrario, poner el acento sobre el consejo puede ser una manera de poner en primer plano no la agresividad de las certezas incompatibles, sino la incerteza, la confianza, el deseo de ayudar; eso puede promover una manifestación pacífica de la argumentación. En los términos de la teoría de las "caras" y de la cortesía lingüística y no lingüística, el debate implica un riesgo para la propia imagen y un posible daño a la imagen del otro. Y sabemos que hay culturas para las cuales estas clases de fenómeno son primordiales. Ensayé una vez con un público que no conocía bien, e intenté entablar discusiones sobre ciertos puntos más o menos teóricos. Rápidamente, me di cuenta que simplemente los estudiantes no discutían con el profesor, es decir, con la autoridad.

En estos casos, me parecería bien tener una clara conciencia de que se puede también trabajar otras formas de argumentación. El debate en la sala de clases es probablemente lo que se asemeja más a una situación de diálogo a lo Habermas, situación que se puede definir esencialmente por la posibilidad efectiva, dada a cualquier participante, de cambiar de rol argumentativo. El mejor ejemplo de este tipo de situación pueden ser las discusiones entre matemáticos. Pero, ¿en qué medida los problemas político-sociales se pueden considerar como del mismo tipo? Aquí, el problema clave es la cuestión del poder y de la fuerza (o de la violencia). Si el grupo no tiene los medios de concretar sus conclusiones, éstas no alcanzarán al estatus de decisión; y el mejor de los debates tiene una dimensión de simulacro. La decisión del juez más justo necesita la fuerza para imponerse.

El modo de regulación de los turnos de habla es un elemento esencial del contrato de debate. En todos los debates hay un regulador, o una "función reguladora", que impone normas formales y substanciales. Estas normas deben ser, de buen o mal grado, aceptadas por todos. En el caso no sólo del tribunal, sino también de las reglas de los

debates en la sala de clases las normas son consideradas como anteriores al debate, e impuestas a los participantes, de modo de que no escapamos a una forma de contrato social, cuyas reglas o regulaciones pueden ser escritas o no, conscientes o inconscientes. Esto se podría expresar diciendo que el debate apoya y presupone, a la vez, la democracia. Es justo decir que el debate promueve la democracia; pero también la presupone. Hay países y situaciones en que los temas de la vida pública no se pueden discutir abiertamente sin hacer correr riesgos a los alumnos. Cada uno sabe que de "esas cosas" no se debe hablar y no se habla.

El apartado precedente no dice relación con todas las prácticas de debate argumentativo. Debemos distinguir dos tipos de debates que se originan en los problemas emergentes (o internos) y los problemas permanentes (o externos). Los debates propuestos en la actualidad e introducidos de manera organizada por el profesor en la sala de clases son ejemplos de debates externos; es un supuesto democrático que cada persona tiene la competencia "ciudadana" necesaria y suficiente para debatir sobre estos problemas. Los debates que surgen en el desarrollo de una actividad cualquiera (en historia, matemáticas, física, biología, etc.) son ejemplos de debates emergentes, o internos. Los debates del segundo tipo están ligados a contenidos cognitivos particulares. Aquí encontramos la argumentación en campos específicos; es el caso del alumno que pregunta "¿cómo sabemos que Napoleón ha existido?"

¿La argumentación es una disciplina o una competencia transversal? Hay dos tendencias, o polos, en los estudios de la argumentación. Una que considera que la argumentación es un campo específico, una disciplina, que tiene métodos, conceptos específicos y substanciales; para la otra, la argumentación es una actividad transversal, que permea todos los campos intelectuales, puesto que todos utilizan la lengua natural.

Siguiendo esta segunda posición, la argumentación es un instrumento poderoso para poner en relación los diferentes saberes disciplinarios. Desde el punto de vista teórico, podríamos decir que aquí tenemos la oposición, muy poco debatida, entre Perelman y Toulmin. Para Toulmin, la teoría general de la argumentación es una teoría pobre (ver el muy celebrado esquema de la argumentación); para Perelman, existe una rica teoría de las formas argumentativas.

## 2.2. Paradojas de la argumentación: contradecir es confirmar

El acto de oponerse genera una cuestión que, de resultas, establece una cierta equivalencia entre discurso y contra-discurso. Así, en cierta manera, contradecir un discurso es validarlo; pero no hacerlo, todavía lo valida más. ¿Qué sucede en el caso de discursos aberrantes, como el discurso negacionista? ¿Es necesario "argumentar a pesar de todo"? Dar razones para adoptar una posición crea una forma de duda a propósito de esta cuestión. Una serie de paradojas está vinculada con el hecho de que se argumenta en una situación orientada por una cuestión, y en presencia de un contra-discurso. Desde el punto de vista del argumentador, eso es un "efecto perverso" de su argumentación.

La creencia argumentativa es una creencia de tipo inferencial (por inducción o deducción); y esta creencia puede ser considerada como inferior a la creencia por afirmación simple. El dogma es más atractivo que la inferencia. Newman ha expresado esta idea con una formulación muy enérgica, primero en el epígrafe de su *Gramática del asentimiento* (1870; (trad. francesa, 1975), en boca de San Ambrosio:

*"No es por la dialéctica que le gustó al Señor salvar a su pueblo o también:*

*Muchos son capaces de vivir y de morir por un dogma; nadie querrá ser mártir por una conclusión* (153 de la trad. francesa).

*Para la mayoría de la gente, la argumentación hace el punto debatido más dudoso y mucho menos impresionante* (154).

*Es por eso que, cuando Tomás de Aquino discute la cuestión:*

*¿Si se debe discutir públicamente con los no creyentes? menciona entre los argumentos en contra que:*

*«La religión es una cosa muy cierta, muy segura. Una disputa, por su naturaleza misma, la pone en duda»* (Dayan, 1991: 44; Dayan 1999: 353).

En resumen, la argumentación es problematizadora; debemos preguntarnos si hay cosas que queremos problematizar. Por ejemplo, el racismo. ¿Cómo argumentar en contra sin evocar el discurso a favor de una posición? El proponente es débil, porque debe soportar la carga de la prueba; es fuerte, porque impone una cuestión. Tenemos aquí una variante lingüística de un efecto general muy conocido entre los militares: mostrar su fuerza puede impresionar al adversario, pero también hacerlo aparecer más impresionante, conforme a la paradoja del más fuerte:

"La fuerza ostentada, lejos de minimizar al enemigo, le engrandecía" (*La forcé étalée, loin de minimiser l'ennemi, le grandissait*) (P. Miquel, *La guerre d'Algérie*: 190).

Los ejemplos de esta argucia abundan. El más conocido es el ejemplo de la negación. Como lo dice Pierre Vidal-Naquet:

"Contestar al negador acredita la idea que hay un debate". (P. Vidal-Naquet, "Un Eichmann de papier", en *Les assassins de la mémoire* Paris: La Découverte: 11-13).

Lo mismo ocurrió con el caso de Elisabeth Tessier. Ella es una astróloga, que predice el futuro, cree en las para-ciencias, etc. El año pasado defendió su tesis de sociología que provocó una ola de estruendosas reacciones y de refutaciones de gente muy prestigiosa, como Jacques Bouveresse, filósofo, profesor del Colegio de Francia, o de Georges Charpak, premio Nobel de Física. Razonamiento: si se necesita a todos estos científicos, filósofos, a cual más sabio, para anular lo que dice esta mujer, significa que hay aquí algo que les molesta; podría ser que ella tuviera razón; por lo menos, hay aquí un verdadero problema. Claro que esto es un ejemplo de razonamiento periférico, es decir, que juzga el fondo de un problema a partir de circunstancias no pertinentes; pero sabemos que eso lo hacemos todos los días: tomo una medicina no porque conozco el mecanismo de su acción, sino porque el doctor, o un amigo, me la ha recomendado.

Todos hemos experimentado esta situación de grupo en la cual alguien ataca o defiende vehementemente una posición que nadie piensa defender; este "golpe retórico" basta para provocar a un oponente. Así un día me hallé defendiendo los experimentos con los animales, lo que de hecho no es mi posición ética, simplemente porque un amigo empezó a atacarlas. Eso lo hizo el demonio de la contradicción. Bien puede hacerlo también en la sala de clases.

Desde el punto de vista de la argumentación, todo debate está estructurado mediante una diferencia de roles argumentativos: Proponente, Oponente, Tercero. Una situación concreta de debate está estructurada por una multitud de roles de todo tipo, por ejemplo, roles generacionales (adulto / adolescente); roles sexuales (hombre / mujer); roles institucionales (estudiante / profesor); roles o posiciones sociales (rico/pobre; trabajador/cesante), etc. Los dialécticos piensan que es posible hacer abstracción de estos roles para concentrar el intercambio únicamente en los roles argumentativos. Pero en la situación didáctica, la complementariedad de los roles profesor / estudiante es ineludible.

Consideremos el debate sobre las pseudo-ciencias y hablo de un caso auténtico. El profesor debe tomar el rol de Oponente a las pseudo-ciencias; por un simple efecto de simetría, de antagonismo que bien puede existir, el rol de Proponente, a favor de las pseudo-ciencias, incumbe al estudiante. Aquí, el juego, el mecanismo infernal de la contradicción argumentativa, actuó en contra de las metas y de las buenas intenciones del profesor.

¿Debemos concluir que, en ciertos casos, para aprender algo, deberíamos enseñar lo contrario? Sobre muchas cuestiones sociales, o éticas, el profesor no puede hacer otra cosa que tomar posiciones claras, como en el caso de las pseudo-ciencias; y en este caso, su posición define una *doxa*. Y, por otro lado, queremos enseñar a los estudiantes a cuestionar la *doxa*. ¿O no? Eso nos lleva a nuestro último punto, el de las condiciones de disputabilidad de un problema.

### 2.3. Condiciones de disputabilidad

En su "nueva dialéctica", van Eemeren y Grootendorst (1992) consideran que:

*Regla 1. Los participantes no deben oponerse a la expresión y a la discusión de los puntos de vista.*

La misma posición es expresada por Stuart Mill en *On Liberty*. La estrategia "idéjanos en paz!", que se opone a la expresión como a la discusión de los puntos de vista, constituye ciertamente una violación de esta regla. Aristóteles sostiene explícitamente lo contrario y considera como legítimo la desestimación de ciertos debates:

"No se deben examinar todas las tesis, ni todos los problemas. Solamente cuando la dificultad es propuesta por personas que quieren argumentar y no cuando es un castigo que se necesita o cuando basta con abrir los ojos. Los que, por ejemplo, se plantean la cuestión de saber si debemos o no honrar a Dios y amar a los padres, sólo necesitan una buena paliza; y aquellos que se preguntan si la nieve es blanca o no, no necesitan más que *mirar*" (Tópicos 1: 11).

Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958: 20) no consideran los problemas que se pueden excluir, sino las personas:

"Hay seres con los cuales todo contacto puede parecer superfluo o poco deseable. Hay seres a los que no nos preocupamos por dirigirles la palabra; los hay también aquellos con los que no queremos discutir, sino a los que



nos basta con ordenar. (Il y a des êtres avec lesquels tout contact peut sembler superflu ou peu désirable. Il y a des êtres auxquels on ne se soucie pas d'adresser la parole; Il y en a aussi avec qui on ne veut pas discuter, mais auxquels on se contente *d'ordonner*").

La discusión acerca de las "condiciones de disputabilidad" de un problema, es un ejemplo claro del problema de diferenciar entre un argumento y una falacia, es decir, una buena y una mala razón de rechazar un debate. Escoger un tema es siempre un problema social, ético, y también político. Y esto tiene un significado claro en la práctica educativa.

### 3. CONCLUSIONES: Las trampas de la argumentación y del debate

En esta presentación, he intentado proporcionar una visión de los estudios acerca de la argumentación, un modelo dialógico de esta disciplina, y utilizar esta concepción para problematizar la noción de debate. Mi posición era difícil; se trataba de decir, sin ceder al vértigo de-construccionista, que el debate es una actividad maravillosa para el desarrollo de las competencias argumentativas, y que, simultáneamente, debatir es una actividad plena de trampas.

## REFERENCIAS

- Anscombe, J.C. & Ducrot, O. (1983). *L'Argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga. [ [Links](#) ]
- Aristóteles (1984). *Topiques*. Paris: J. Vrin. [ [Links](#) ]
- Barthes, R. (1970). *L'ancienne rhétorique, Aide mémoire*. Communications 16, Paris: Seuil. [ [Links](#) ]
- Casagrande, C. & Vecchio, S. (1987). *I Peccati della Lingua. Disciplina et etica della parola nella cultura medievale*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana. [ [Links](#) ]
- Chaignet, A. E. (1888). *La rhétorique et son histoire*. Paris. [ [Links](#) ]
- Compagnon A. (1983). *La troisième république des lettres*. Paris : Le Seuil. [ [Links](#) ]
- Curtius, E. R. (1948). *Europäische Literatur und Lateinisches Mittelalter*. Bem: A. Francke. [ [Links](#) ]
- Domenach, J. M. (1950). *La propagande politique*. Paris: PUF. [ [Links](#) ]
- Doury, M. (1996). *Le débat immobile. Analyse de l'argumentation dans le débat médiatique sur les parasciences*. Paris: Kimé. [ [Links](#) ]
- Dubois, J., Edeline, F., KIinkenber, J.M, Minguet, P., Pire, F., & Trinon, H. (1970). *Rhétorique générale*. Paris: Larousse. [ [Links](#) ]
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann. [ [Links](#) ]
- Ducrot, O. (1973). Les échelles argumentatives. En O. Ducrot (Ed.), *La Preuve et le dire* (pp. 225-285). Tours: Mame. [ [Links](#) ]
- van Eemeren, F. & Grootendorst, R. ( 1996). *La nouvelle dialectique*. Paris: Kimé. [ [Links](#) ]
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard [ [Links](#) ]
- Grize, J.B. (1996). *Logique et communication*. Paris: PUF [ [Links](#) ]
- Grize, J.B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève: Droz. [ [Links](#) ]
- Grize, J.B. (1990). *Logique et langage*. Gap: Ophrys. [ [Links](#) ]
- Lausberg, H. (1960). *Handbuch der literarischen Rhetorik*. Munich: Max Hueber. [ [Links](#) ]
- Malidier, D. (1990). *L'inquiétude du discours*. Paris: Cendres. [ [Links](#) ]
- Maritain, J. (1966). *Eléments de philosophie, II L'ordre des concepts, I - Petite logique (Logique formelle)*. Paris: Téqui. [ [Links](#) ]



- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traite de Argumentation. La Nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Ed. de l'Université de Bruxelles. [ [Links](#) ]
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation*. Paris: Kimé. [ [Links](#) ]
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris: Le Seuil. [ [Links](#) ]
- Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. *Langue Française*, 112, 9-30. [ [Links](#) ]
- Plantin, C. (1998). Les raisons des émotions. En M. Bondi (Ed.), *Forms of argumentative discourse / Per un'analisi linguistica dell'argomentare* (pp. 3-50). Bologne: CLUEB. [ [Links](#) ]
- Tchakotine, S. (1939). *Le viol des foules par la propagande politique*. Paris: Gallimard. [ [Links](#) ]
- Toulmin, S. E. (1993). *Les usages de l'argumentation*. Paris: PUF. [ [Links](#) ]
- Vignaux, G. (1988). *Le Discours, acteur du monde. Enonciation, argumentation et cognition*. Paris: Ophrys. [ [Links](#) ]

\* Agradezco a todos los organizadores del II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO "Lectura y Escritura" y, particularmente, a Dra. Marianne Peronard, Presidenta del Comité Organizador, y al Dr. Giovanni Parodi, Vice-Presidente. Agradezco también a la Dra. Juana Marinkovich, quien revisó el texto en español, menos que aproximativo de la primera versión de este texto los errores que permanecen fueron introducidos por mí después de esa revisión.

... y gracias a todos los participantes al Congreso y al Seminario por su presencia, la calidad de su participación y el interés por el tema de la argumentación.

**Todo el contenido de la revista, excepto dónde está identificado, está bajo una Licencia Creative Commons**

**Pontificia Universidad Católica de Valparaíso**

**Av. El Bosque 1290, 5º piso, Sausalito**

**Viña del Mar - Chile**

**Tel.: (56) (32) 2274000**



[revista.signos@ucv.cl](mailto:revista.signos@ucv.cl)