

## DEBATE Y RACIONALIDAD PÚBLICA

### DEBATE AND PUBLIC RATIONALITY

**MAURICIO TORRES JÁUREGUI**

Universidad de Chile, Santiago, Chile  
mtorresj@ug.uchile.cl

**Recibido:** 20-05-2015. **Aceptado:** 01-08-2015.

**Resumen:** El debate como metodología de enseñanza ha sido criticado recientemente por su tendencia a lo competitivo, aspecto que es esencial para su desarrollo, pero perjudicial para la pedagogía (Fuentes y Santibáñez, 2011). Dicha crítica se refleja en el diagnóstico del trabajo de la Academia de Debate del Instituto Nacional: a mayor habilidad comunicativa y retórica, más profunda es la auto-comprensión del debate como un ejercicio instrumental. Este trabajo propone una justificación teórica que puede solucionar el problema de lo instrumental, analizando el debate desde el supuesto de que éste es una situación comunicacional mediada por reglas; y que en tanto dichas reglas se justifiquen en un modelo cuyo horizonte de sentido sea la racionalidad pública, ejercitará en los alumnos la capacidad de argumentar usando razones públicas, válidas para todos.

**Palabras clave:** Debate, competitividad, racionalidad, racionalidad instrumental, racionalidad pública.

**Abstract:** Debate as a teaching methodology has been recently criticized for its tendency to produce competitive behavior, which is a fundamental mindset for debating, but harmful to the objectives of teaching (Fuentes and Santibáñez, 2011). This critique is reflected in the diagnosis from the Instituto Nacional's Debate Academy: the better the communicative and rhetorical skills are, the more intense is the self-comprehension of debate as an instrumental exercise. This work proposes a theoretical justification aiming to solve the competitive issue, analyzing debate from the basis that it is a rule-mediated communicational situation; as those rules are justified within a public rationality-oriented model, it will train the students to argue using public, citizen-oriented, generally valid reasons.

**Keywords:** Debate, competitiveness, rationality, instrumental rationality, public rationality.

## **1. Introducción: El problema del debate: crítica a lo competitivo y la perspectiva de la Academia de Debate del Instituto Nacional**

EN CHILE SE HACE debate escolar desde hace varios años, pero en la arena nacional son pocos quienes se dedican a estudiar el fenómeno del debate desde un punto de vista teórico. Fuentes y Santibáñez (2011) han recopilado en su trabajo las principales críticas que se le han hecho al fenómeno del debate competitivo, que apuntan principalmente al hecho de la competencia, mostrando que en la práctica los estudiantes no tienen posibilidad de revisar sus propias creencias, sino que son incentivados a aferrarse a ellas, impidiendo el cambio de mentalidad desde una idea competitiva a una racional. En la práctica tradicional del debate competitivo se espera que los alumnos adopten una perspectiva estratégica de la argumentación y, en tanto tal, conecten instrumentalmente sus puntos de partida (definiciones, interpretaciones, principios morales básicos) con la conclusión que se les ha encargado defender (a favor o en contra de una tesis). Que la conexión sea “instrumental” significa que a los estudiantes no se les pide escoger puntos de partida neutrales, imparciales ni objetivos, sino que deliberadamente deben escoger aquellos que más les favorezcan y fortalezcan su posición; muy sucintamente se pide que esos puntos de partida sean “razonables”, lo cual parece una petición ingenua dado que, por definición, las partes tienen que pensar estratégicamente, y lo “razonable” de su posición, en su comprensión interna de lo que hacen, es un aspecto accidental.

Esta comprensión del debate como un ejercicio puramente estratégico puede criticarse como una forma de instrumentalización del discurso, encaminado no a generar una discusión racional y una conclusión universalmente aceptable, sino meramente a obtener la aceptación de una masa oyente. Así, el debatiente que presenta datos y argumentos no buscaría entregar la mejor versión de un argumento para convencer racionalmente a la contraparte, sino que intentaría pasar como ejercicio racional algo que es pura manipulación<sup>1</sup> del lenguaje que usa. Esta intencionalidad no se derivaría de la particular mala fe de los competidores, sino de la estructura del debate como un escenario de competición (yo “gano” si logro hacerle creer

<sup>1</sup> La expresión “manipulación” tiene una connotación negativa, que podría disociarla de la expresión “instrumentalización”, que parece más neutra. Sin embargo, la expresión “manipulación” también puede tener un sentido neutro, si se la entiende como una adecuación, hecha deliberadamente por un sujeto con un propósito, de los medios a su alcance para la obtención de su fin. En el sentido más cotidiano del término, “manipular” es “hacer algo a mano”. Con este sentido, las expresiones “manipulación” e “instrumentalización” se vuelven sinónimas.

a alguien, generalmente un jurado, que lo que yo dije tiene más sentido que lo que dijo el otro, independiente de si en la realidad lo tiene o no). Esta visión sobre la actividad podría explicar el alejamiento de la comunidad académica de la reflexión sobre el debate.

Por su parte, la Academia de Debate del Instituto Nacional (colegio público dependiente de la Municipalidad de Santiago) se ha desarrollado de forma gratuita desde hace ya ocho años. Incluye entre sus objetivos, “extender la práctica del debate como un ejercicio de formas de pensamiento crítico y toma de acuerdos razonables” (ADEIN, 2012, p. 6). Por cierto, el cumplimiento de los objetivos antes mencionados requiere cuestionarse qué se entiende por “pensamiento crítico”, “acuerdos razonables” y otras expresiones similares, por lo que la reflexión teórica sobre la justificación del debate siempre ha estado presente, y es lo que motiva en definitiva la existencia de este texto<sup>2</sup>. La Academia ha pretendido desde sus comienzos hacerse cargo de la crítica sobre la instrumentalización del discurso, y otorgarle al debate un sentido de educación cívica.

En los años de experiencia de la ADEIN, el desempeño de los alumnos en instancias de debate competitivo se puede representar en tres etapas claramente identificables. Una primera etapa ocurre con los alumnos que ingresan por primera vez a la Academia y se les integra a dinámicas de respuesta rápida, en las cuales un docente plantea un tema y pide a sus alumnos que enuncien razones o argumentos a favor o en contra del tema planteado. También cumple para alumnos asignados tempranamente en tareas de contrargumentación o preguntas de información. El diagnóstico es que los alumnos formulan sus propias opiniones desordenadas; no saben distinguir problemas de relevancia, etapas de la discusión, o puntos de vista y niveles de disputa; confunden los argumentos de tipo fáctico con argumentos de tipo normativo, y oponen los unos a los otros. En esta primera etapa ocurre algo que se puede llamar contenido “puro” o “sin refinar”, ya que pueden eventualmente formular críticas y decir por qué algo está mal, pero fuera de toda estructura, bastándoles la presentación de un dato empírico. Como tal su refutación nunca logra ser suficiente. Es importante notar que, en este punto, se preocupan en negar lo que su interlocutor les señala, haciéndolo desde un punto de vista material: si su interlocutor dice “A”, dirán que “A” no es cierto, sin fijarse previamente en la relevancia de A o su forma argumentativa. No existe, en esta etapa, distinción entre pre-

<sup>2</sup> El texto se sustentará con ejemplos extraídos del material empírico de que dispone la Academia, sin perjuicio de que en su mayoría este material no consta en soportes de acceso general, visuales o escritos.

misa y conclusión y, como tal, se asume que toda la información entregada consiste en datos “puros”, los cuales deben ser negados por completo para ganar. No comprenden que es posible conceder ciertas afirmaciones del contrario e igualmente oponerse.

Una segunda etapa se verifica con los alumnos que han asistido y participado a uno o más debates competitivos. Con ciertos contenidos de argumentación, los alumnos crean discursos donde ocupan las herramientas procedimentalmente. Su aproximación es mecánica: se limitan a “cumplir los pasos” señalados, y de alguna manera esperan que el jurado complemente su argumentación. Esto se evidencia principalmente en las definiciones, donde la mayoría cumple con definir elementos como “deber” (que clásicamente definen a la usanza de Kant: “la necesidad objetiva de la acción”, sin notar sus implicancias), pero esas definiciones no se vuelven problemáticas; o que no captan las implicancias de un tipo de tesis, y simplemente lo enuncian. Con alumnos en esta etapa se produce lo que se suele denominar (peyorativamente) como “debates semánticos”: como la crítica a los conceptos es puramente procedimental, los alumnos no las desarrollan como parte de sus argumentos sustantivos, y por tanto se “estancan” en discutir aspectos irrelevantes o excesivamente literales de los términos en cuestión.

La tercera etapa se ha verificado sólo en casos puntuales, de alumnos que llevan uno o dos años completos participando de debates competitivos. En ella, los alumnos asumen las herramientas de la argumentación en una relación instrumental o estratégica: las ocupan en la medida en que les son útiles / relevantes para la disputa en cuestión. Así, no todos los términos se definen, sólo los que el equipo va a utilizar, y se definen en función de los argumentos a plantear. De igual manera, los alumnos son capaces de distinguir entre refutaciones que son útiles a su propia estrategia, de las refutaciones o recusaciones que son plausibles, pero no instrumentales. Por ejemplo, en el debate <<Debe crearse un seguro obligatorio para Bomberos>> (Semi-final Torneo UNAB, año 2011), la propuesta de la postura A Favor (P.A.F.) consistió en crear una institución estatal a cargo del seguro obligatorio (similar a la CAPREDENA). La postura En Contra (P.E.C.) intentó contrargumentar diciendo que “los contratos son propios de las relaciones entre los particulares, que por lo tanto el Estado no puede regular”; a lo cual el contrargumentador de la PAF sostuvo: “lo que dice la PEC es falso, porque existen contratos regulados, que aunque sean entre particulares, el Estado dicta su contenido. Aun cuando esa no es nuestra estrategia, queremos dejar en claro que [lo que dice la PEC] no se puede decir, porque es falso”.

Con alumnos en una “tercera etapa”, se avanza en los aspectos formales y performativos de una presentación oral: se logra poder de síntesis, se tiene

dominio sobre aspectos para-verbales como el énfasis en el tono de voz y las pausas, y se logra transmitir la información deseada de forma más persuasiva para el auditorio; pero se profundiza el problema de entender el debate desde una perspectiva meramente instrumental o estratégica (porque el alumno no problematiza todos los aspectos, sólo los que le convienen, entre otras razones). La lógica que atraviesa esta crítica es que a mayor habilidad comunicativa y retórica del alumno, más lejos estará de una comunicación transparente, y más cerca de una mera manipulación del discurso. La acusación de instrumentalización que se hace al debate resulta alentada por instituciones de debate competitivo que ignoran u omiten este problema, o incluso, lo conciben no como un problema sino como una fortaleza: el debate sería, para estos últimos, la instancia de formación de una competencia –generalmente laboral o comercial– destinada a conseguir los fines propios de la forma más eficiente posible<sup>3</sup>. Dichas instituciones construyen formatos de debate que difieren en la forma de adjudicar a los ganadores de las competencias, usando criterios poco uniformes; en esto, por ejemplo, es posible advertir la presencia de elementos retóricos (“el buen argumento es el que persuade a la audiencia”)<sup>4</sup>, u otras formas de evaluación no necesariamente bien conceptualizadas (“el jurado rechaza esa interpretación por no ser de sentido común”, Evaluación de debate <<Debe imponerse la democracia en todos los países>>, Primera ronda Torneo UNAB año 2011).

## 2. ¿Qué es debate competitivo?: una discusión mediada por reglas

El centro del problema del debate competitivo radica en los modelos o formatos utilizados. Esto es así porque el debate, en un sentido técnico de la palabra, es una actividad comunicativa mediada por reglas. Ciertamente la expresión “debate” tiene una definición cotidiana: cualquier conversación, formal o informal, donde se encuentren y confronten opiniones diversas.

<sup>3</sup> El trabajo de Valenzuela (2009) no hace referencia explícita al debate, pero sí concibe la argumentación en estos términos. Su introducción comienza sosteniendo que “Si queremos intervenir el curso de los acontecimientos, por ejemplo en la familia, en el gremio, en la empresa, en el tribunal, en el país, necesitamos la acción de terceros que son libres para no cooperar” (Valenzuela, 2009, p. 9).

<sup>4</sup> En el Torneo de Debate de la Universidad de Chile, año 2009, el jurado sostuvo durante la fase de evaluación frases similares a la textualmente citada, y otras como “la forma es más importante que el fondo”, “lo importante es cómo se diga”, etc. Dicho torneo fue organizado por la entonces Sociedad de Debate y Argumentación, que tributa reconocidamente del trabajo teórico de Valenzuela (2009).

De hecho, la RAE entiende la palabra *debate* como “controversia”, e incluso como “contienda, lucha, combate”. Y en lo referido a “controversia”, se entiende como “discusión de opiniones contrapuestas entre dos o más personas”.

Pero la voz “debate” tiene también un sentido técnico: Freeley y Steinberg (2009) lo entienden como un proceso de interrogación y defensa racional, definición que lleva implícito que existen procesos de interrogación y defensa que no son racionales. Para que el proceso sea calificado de racional, deben existir reglas que determinen lo que un participante puede o no puede hacer: y si esas reglas excluyen las jugadas irracionales, entonces el proceso será racional. Es por ello que el debate se ve mediado por reglas, porque debe incentivar aquello que no aparece espontáneamente en la práctica comunicativa cotidiana: debe controlar los aspectos procedimentales (tiempos para hablar, posibilidades para objetar, existencia de turnos, obligación de silencio y respeto del turno del otro, etc.), así como controlar qué tipo de proposiciones pueden y deben integrar los discursos de los participantes, asignándoles a cada uno un *rol* específico, que es indiferente a lo que el participante quiere o cree en su fuero interno, y por tanto es un *rol ficticio*<sup>5</sup>. En ausencia de esas reglas –por ejemplo, en una conversación sin tiempos regulados–, o bien con participantes que no las observen, la situación comunicativa en cuestión no podrá ser llamada “interrogación y defensa racional”, y por tanto, no puede ser llamada “debate” en este sentido técnico, aun cuando sí lo sea desde la definición meramente cotidiana. Esta última precisión permite entender que las reglas de un modelo de debate operan como constitutivas del mismo, y no como meras reglas regulativas: en ausencia de ellas, el debate es “inexistente”<sup>6</sup>.

Hecha esta precisión, se entiende que la diferencia entre visiones del debate competitivo en Chile, y por tanto la existencia de una visión instrumental del mismo, no se origina en la formación valórica de los participantes, sino en la auto-comprensión del debate reflejada en un modelo o formato. Entendiendo esta idea, el centro de la preocupación de ADEIN ha sido construir formatos que incentiven el pensamiento crítico y la racionalidad

<sup>5</sup> Se usa acá “ficticio” en su sentido jurídico: como una presunción que no puede ser desafiada. Por ejemplo, un orador no puede rechazar la postura (a favor o en contra) que se le ha asignado por estar internamente en desacuerdo con ella.

<sup>6</sup> En un debate en el Torneo UDP año 2012, un colegio participante sostuvo que no iba a debatir sobre la tesis asignada, porque le parecía que el problema de la educación (sobre el cual se realizaba una marcha ese mismo día) era más relevante. Parece evidente que en ese caso el “debate” no se realizó.

pública; para lograr esa meta, es indispensable construir una fundamentación del debate que trascienda los aspectos estratégicos y permita a todos los participantes de esta actividad una auto-comprensión de lo que hacen como un ejercicio racional. Para ello, primero se hará una defensa de lo público mostrando que ello no puede reducirse a pura racionalidad instrumental, si tenemos un compromiso radical con las instituciones democráticas. En segundo lugar, se mostrará que el uso instrumental de las herramientas de debate no convierte toda la relación entre debatientes en una manipulativa, sino, al contrario, tiene una función crítica esencial.

### **3. El pensamiento crítico como estándar de juicio de la discusión pública**

Sobre lo primero, Fernando Atria consistentemente ha explicitado la diferencia entre entender las relaciones humanas desde la racionalidad instrumental, como una negociación, y hacerlo desde un sentido de racionalidad pública, como deliberación, usando las categorías de Habermas (Atria, 2009, 2011, 2013). Para el participante de una relación instrumental, que Atria asocia al mercado, los intereses del otro se presentan como obstáculos a la consecución de mis propios fines: el panadero (por usar el ejemplo clásico de Adam Smith) tiene algo que yo deseo, pan. En principio él no está obligado a entregármelo, es un elemento del mundo exterior que se resiste a mi voluntad; para conseguir que me lo dé, debo utilizar eficientemente los medios que tenga a mi alcance para que la voluntad del otro se corresponda con la mía, normalmente usando la entrega de dinero. De ello se sigue que si yo pudiera conseguir lo que quiero de él sin desprenderme de mis pertenencias, ello sería mejor para mí; y que, por tanto, lo que sea mejor para él me es irrelevante, no hay una real preocupación por el interés del otro (Atria, 2009). De nuevo, esto no es evidencia de la mala fe de los contratantes, sino una explicación analítica de cómo opera una relación instrumental como el mercado.

Por el contrario, la relación del ciudadano en cuanto a lo público es una basada en el mutuo reconocimiento. Sólo en ella existe una preocupación por el punto de partida del otro. Para que exista mutuo reconocimiento, entre sujetos que se reconocen como iguales, la relación discursiva entre ellos debe ser una tal que pueda apelar a razones que se reconozcan como válidas para todos, o posibles de ser validadas para todos. Si esto es así, la disposición de la parte no será la de torcer la voluntad del otro para que coincida con la mía, sino apelar a ese conjunto de razones válidas (o validables) para todos, de modo tal que la conclusión a la que se llegue no sea

una imposición (por medios más o menos lícitos) de mi voluntad sobre la del otro, sino un acuerdo de voluntades basada en el interés general, en lo que es mejor para ambos. En ese sentido, lo que predomina no es mi voluntad, sino, nuevamente siguiendo a Habermas, la “coacción racional del mejor argumento” (Atria, 2009, p. 36). Si no se concibe la posibilidad de encontrar razones válidas (o validables) para todos, eso implica la privatización de la deliberación, porque entonces las posiciones políticas no son explicables para el otro por referencia a un universo común, sino que son pura expresión arbitraria de mi deseo (Atria, 2011).

Ambos modelos son formulaciones ideales, en el sentido de que no se corresponden totalmente con nuestras prácticas cotidianas, pero sirven como horizontes de sentido para ellas; y por esa razón, se presentan como opuestos. Estos modelos encuentran correlatos en las concepciones de las cuales se nutren los modelos de debate. Cuando la competencia en el debate está dada solamente por la negación total de la conclusión final del otro (mi “B” es siempre “no-A”), el debate se torna un ejercicio instrumental. Tanto el “otro” (la otra bancada) como el “juez” son parte de esa realidad que se opone a mi deseo (“ganar”); para torcer la realidad para que coincida con mi voluntad, tengo que ofrecerle al otro, y al jurado, algo que ellos quieren, apelando por ejemplo a sus sensaciones o apreciaciones inmediatas. La decisión del juez es, por tanto, una de suma cero: todo lo que uno gana lo pierde el otro, pues su decisión final está limitada a decir que una de las dos conclusiones (“A” o “no-A”) era correcta. Es en este sentido que entender el debate sólo como el ejercicio de “persuadir” a una “audiencia” usando “las mejores estrategias” vuelve la discusión manipulativa o instrumental. El contenido de verdad del discurso empleado es irrelevante<sup>7</sup>: lo que importa es que conmueva al juez de modo suficiente como para obtener la victoria.

Por el contrario, un modelo de debate basado en la racionalidad del discurso público entiende que la “victoria” del uno no está dada por la “derrota” del otro, sino por la mejor conexión con el cuerpo de ideas que son válidas o validables para todos. Para que esa conexión pueda ser “evaluada” a la manera de un jurado, se vuelve necesaria la existencia de ciertas reglas que constituyen el modelo del debate en sí, de modo que el debate no será un juego de suma cero, pudiendo atribuirse mérito y puntaje por distintos

<sup>7</sup> Con esto no se quiere decir, como suelen defenderse los retóricos, que todo discurso manipulativo sea falso. Esta es una acusación infundada. Los argumentos retóricos pueden ser plausibles, pero todo el punto es que su plausibilidad (o veracidad, o verdad, o corrección) es irrelevante, lo que importa es su efectividad. Este último punto sí es algo que un retórico estaría dispuesto a defender (Valenzuela, 2009).

pasos dados durante el proceso, y pudiendo todos llegar al consenso de que “A” es correcto, o que “no-A” es correcto, o incluso, que no se dispone de la información suficiente para decidir por “A” y “no-A”, y sentar las bases para una posterior discusión. Por supuesto, en el veredicto habrá quien “gane” y quien “pierda”, pero esa determinación no estará dada por si un equipo “derrotó” al otro, en el sentido de negar por completo su tesis. Así, el debate tiene como finalidad no el “persuadir” a otro, sino ser capaz de dar los mejores argumentos, siendo ellos los que sean más posiblemente válidos (o validables) por todos.

Es la calidad de modelo ideal o abstracto la que obliga a que el debate sea un modelo normativo. El ideal del debate, el sentido en que cada participante debería entender la relación que en él ocurre, es a su vez el criterio de juzgamiento de su práctica. De modo que si se elige un modelo de racionalidad instrumental o de racionalidad pública, la práctica contraria es un déficit en el ejercicio de ese modelo. Si el ideal que se persigue es de racionalidad pública, el acusar a un participante de una jugada “manipulativa” o “instrumental” es equivalente a denunciarle un pobre desempeño. Aunque normalmente los estudiantes no usan las expresiones “manipulativa” o “instrumental”, sí usan frecuentemente la noción de “falacia”. Bajo un prisma de racionalidad pública, la denuncia de una falacia equivale a la de un argumento que no sigue las reglas de validez general; en este sentido, las falacias como violaciones a las reglas de la discusión crítica (Van Eemeren, 2002) pueden ser sinónimas con la denuncia de una manipulación o instrumentalización del discurso<sup>8</sup>.

Optar por un ideal o por otro es una cuestión política<sup>9</sup>. La ADEIN está conectada con una formación pública y cívica, y asume el modelo de racionalidad pública del debate y la argumentación; pero aún así, favorece un ejercicio basado en lo competitivo –ganar torneos–, lo que incentiva que los alumnos perciban la comunicación del debate como instrumental. ¿Cómo es posible resolver esta aparente contradicción? Lo primero que hay que decir es que, en la mayoría de los temas realmente susceptibles de debatirse, hay desacuerdos profundos (Fogelin, 2005). Una forma de entender los

<sup>8</sup> Un caso no controvertido de “falacia” como manipulación del discurso es el de la llamada “falacia de espantapájaros”: quien modifica o altera lo dicho por su contraparte para simular que lo ha derrotado. A partir de este caso, el resto de las falacias comunes en debate (cambio de piso, non sequitur, pendiente resbaladiza, etc) pueden ser interpretadas bajo la misma lógica.

<sup>9</sup> “Político” en este sentido quiere decir que no es posible apelar a una razón “imparcial” para saber quién tiene la razón. Decidirla significa abanderarse. Sobre el sentido de lo político y de que una decisión sea divisiva o polémica, ver Atria (2013).

desacuerdos profundos es que ellos ocurren entre personas con concepciones distintas y políticamente divisivas sobre conceptos fundamentales. Por ejemplo, la “libertad” puede ser entendida como negativa o positiva, pero quien la define de una forma entrará a un lado del espectro político, distinto del que la defina de la forma contraria, y entre los dos no existen consensos mínimos a los cuales apelar para resolver la disputa. Teniendo ello en cuenta, la definición de conceptos polémicos siempre será estratégica, porque estará orientada necesariamente a reforzar la conclusión política que el orador busca sustentar. Esta cualidad de los conceptos polémicos es generalmente invisibilizada en la opinión pública, cuando los participantes en ella intentan hacer aparecer sus conclusiones como “neutrales” y a la vez “las únicas soluciones posibles”. El debate, entonces, puede ayudar a volver visible esta cualidad, pero para ello necesita saber identificarlo y explicitarlo. Necesita, entonces, un modelo en que los debatientes estén definidos precisamente porque saldrán al escenario a tomar partido en una disputa polémica.

¿Con qué se queda el estudiante una vez que abandona el “escenario” del debate y vuelve a la “naturalidad” de la discusión pública? Con el descubrimiento de que los conceptos importantes son generalmente polémicos, y con la habilidad para identificar una toma de partido y una conexión instrumental, puede participar de la discusión pública precisamente teniendo esa información como punto de partida. Cuando corresponda, entonces, deliberar sobre temas tan diversos como educación o derechos sociales, la noción de conceptos polémicos estará incorporada. Ya hemos dicho que, en la medida que se asume un modelo de práctica social como un ideal, la denuncia del otro será una marca del déficit de esa práctica. Si el modelo de sociedad es uno de deliberación pública en base al interés general, la denuncia de una instrumentalización o manipulación será tomada como un déficit y un elemento a corregir. Aproximándose así a la noción de que la discusión pública debe ser purgada de los elementos manipulativos, el estudiante, actual o futuro participante de la deliberación pública, asumirá sus propias limitaciones, aprenderá a purgar de sí mismo las prácticas manipuladoras y advertirá ese mismo defecto a los demás. Ese es el sentido en que la práctica del debate, cruzada por un ideal de racionalidad pública, puede ser pedagógica.

#### **4. Lo competitivo en un modelo de debate crítico**

¿Qué garantía existe, en la institucionalidad del debate, que permita avanzar a un ideal racional? El debate es un modelo de reglas con una función

pedagógica; pero en esa función puede aprovechar y no rehuir del sentido competitivo. En un modelo de debate competitivo, se le da la victoria a uno de los equipos por el cumplimiento de ciertas expectativas y reglas; y en ellos, una regla es necesaria cuando no es probable que el comportamiento que se busca se dé espontáneamente en ausencia de esa regla. Por ejemplo, es normalmente esperable que la bancada A Favor, para ganar, emplee múltiples argumentos (entre otras razones, porque el tiempo limitado dificulta al otro equipo el hacerse cargo de todos los argumentos), por lo que no es necesario una regla que lo premie por eso. Por otro lado, no es esperable que espontáneamente la bancada En Contra se refiera minuciosa y caritativamente a todos los argumentos contrarios (porque, para sortear la dificultad ya señalada, el equipo En Contra puede enfatizar los argumentos más vistosos o más débiles y hacer creer que con refutarlos basta para ganar), por lo que sí es necesaria una regla que favorezca esa conducta. La conducta que puede ocurrir espontáneamente en una conversación cotidiana es lo “intuitivo”; si es así, la regla que corrige el comportamiento será “contra-intuitiva”: las reglas institucionales hacen probable aquello que no ocurre por sí solo (Atria, 2009, 2011, 2013).

Si un modelo de debate se estructura fijando reglas contra-intuitivas basadas en un ideal de racionalidad pública, el alumno se verá apercibido a emplear herramientas de pensamiento crítico, y la repetición y práctica constante de dicho modelo terminará por internalizar esa herramienta en su uso cotidiano: por ejemplo, si el modelo obliga a distinguir el tipo de tesis y sus implicancias, los alumnos deberán referirse a ello en cada debate, y con el tiempo, entenderán la utilidad que ello tiene para una discusión cotidiana, usando la distinción allí cuando sea relevante. De esa manera, la práctica sistemática del debate competitivo bajo estas herramientas termina por internalizar en ellos el ejercicio del pensamiento crítico, entendido éste como la habilidad de distinguir entre las prácticas racionales, discursivas, de las meramente manipulativas.

En lo que sigue se revisarán algunas herramientas de la teoría de la argumentación que han servido de base para los modelos de debate empleados en ADEIN. Ello se hará desde la perspectiva de que una herramienta de análisis debe ser convertida en una serie de obligaciones o reglas para los participantes del debate, pero no se hará una presentación o revisión detallada de un modelo en particular<sup>10</sup>. Como la mayoría de estas herramientas

<sup>10</sup> Un modelo de debate que ha sido propuesto en la teoría, aunque con relativamente escasa difusión práctica, es el de Fuentes y Santibáñez (2011), el cual incluye, entre otras novedades, una conclusión sin obligación de rol, o la existencia de una tercera bancada “Investigadora”.

proviene ya de la teoría de la argumentación, ya de la práctica de otros formatos de debate, sólo se hará referencia a aquello que ha sido controversial en la práctica del debate competitivo para los equipos de la ADEIN.

#### 4.1. Tesis

La tesis, que normalmente se entiende como la afirmación, que representa un punto de vista que los alumnos deben discutir, puede analizarse desde una perspectiva distinta como una comunicación, que realiza la organización de un debate competitivo, sobre el tema que desea que se discuta. Como todo acto de comunicación, la redacción de una tesis debe ser precisa en sus conceptos, pues debe ser el único elemento objetivo con que cuentan los equipos para determinar el sentido y alcance de la discusión. Al restringir la comunicación entre organización y equipos a la formulación de la tesis, se garantiza una imparcialidad en la evaluación y una simetría entre los equipos en competencia.

En la interpretación de la tesis, los equipos tienen dos tareas importantes. Por un lado, determinar el sentido y alcance de los términos a discutir; en esta tarea puede por ejemplo discutirse la existencia de tautologías en la interpretación<sup>11</sup> o de disonancias entre el sentido que se le ha otorgado y el sentido dado por la contingencia. Suele criticarse a esa aproximación el redundar en la aparición de “debates semánticos”, queriendo decir con ello que es un debate que no discute el fondo del asunto. Sin embargo, ya hemos notado que la definición de conceptos es, en la mayoría de los casos, un asunto polémico y funcional al fondo de la discusión. Cuando un debatiente objeta la definición de la bancada contraria, y sostiene que es más razonable utilizar su propia definición, debe entender esa operación como una toma de partido, y por tanto conectarse de inmediato con las implicancias que para el fondo del asunto tiene esa definición (Walton, 2001). Es importante que, en las reglas que definen el modelo, existan normas claras sobre interpretación de la tesis y de los conceptos, y que mientras los alumnos observen esas normas, el jurado no objete interpretaciones por principio<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> En el debate <<Las tomas de colegios deben ser toleradas>> (Final Torneo UNAB año 2011), la discusión se centró en un problema de definiciones, ya que existía discrepancia en si una toma era naturalmente violenta o no. La estrategia de la PÉC fue incluir una reserva bajo la cual “sólo se hablaría de castigar tomas violentas” y luego definir una toma como algo necesariamente violento (“posesión por las armas o por la fuerza”, evocando la imagen de la Toma de la Bastilla), lo cual redundó en una tautología.

<sup>12</sup> En un debate competitivo que llevaba por tesis <<La democracia debe ser impuesta en todos los países>>, la Bancada En Contra sostuvo que imponerla en *todos* los países implicaba

Otra tarea interpretativa consiste en distinguir y aplicar el tipo de tesis (Snider y Schnurer, 2002). Distinguir entre los tipos de tesis y determinar cuáles son los pasos o jugadas que deben realizarse para probarla, permite a los alumnos distinguir en qué plano de discusión, normativo o empírico, pretenden situarse. Los tipos de tesis suponen siempre dos pasos, uno conceptual o de principios y uno sustantivo o material, y es tarea de la PEC mostrar que alguno de esos dos pasos no ha sido cumplido por su contraparte. Ambos pasos no pueden ser negados simultáneamente y los argumentos que sirven en uno, no sirven en el otro. No podría, por ejemplo, quien se opone a la tesis <<Chile es una República Democrática>> negar que la democracia es un mero sistema de elecciones, y al mismo tiempo decir que en Chile no hay elecciones o son imperfectas. Si acaso, la negación del primer paso vuelve irrelevante la negación del segundo (si “democracia” no se define por la existencia de elecciones libres, ¿Para qué importaría discutir si en efecto las hay o no?).

#### 4.2. Argumento

Para un modelo de debate es importante distinguir lo que constituye un argumento, de aquello que refleja tan sólo una mera enumeración de ideas o la expresión de un gusto o una preferencia. Sin embargo, la línea que separa ambos actos de habla ha sido objeto de disputas en las distintas alternativas de modelos. Para solucionarla, ha sido importante la aplicación de lo que ha sido consistente, aunque quizá erróneamente<sup>13</sup> llamado “modelo de Toulmin”.

Es el problema de los entimemas el que amerita que la consideración de “qué cuenta como argumento” sea traducida en una regla. Normalmente, los oradores en un debate omitirán uno o más elementos del argumento, generalmente la regla de inferencia. Permitir el entimema implica depositar en la bancada contraria, y en su defecto en el jurado, la carga de reconstruir,

---

pasar a llevar un principio superior, cual era la auto-determinación de los pueblos. El jurado, en la evaluación de ese debate, y tal vez advirtiendo su propio error en la formulación de la tesis, sostuvo que una interpretación absoluta del vocablo “todos” era antojadiza, ignorando el sentido literal de la tesis.

<sup>13</sup> Toulmin, en *Los usos de la argumentación* (2007), señala explícitamente que su intención no es construir un modelo, sino simplemente mostrar que es posible construir, en la práctica, otro tipo de argumentos que no presenten un esquema deductivo. Sin embargo, no creemos problemático construir, a partir de su propuesta, algo que efectivamente constituya un “modelo”, si justificamos apropiadamente que ese modelo cumple una función valiosa. Se usa acá el “modelo” como lo expone Van Eemeren en su reconstrucción de la teoría de Toulmin (van Eemeren *et al.*, 2000).

a veces demasiado caritativamente, lo que ha querido presentar el argumento. Si esto es así, no pocas veces el resultado de un debate se decidirá de manera interna entre los jurados, en la medida en que se acepta o no reconstruir la regla de inferencia; y en ese escenario, el debate no podrá cumplir el rol de explicitar las conexiones entre los argumentos y sus conclusiones. Por tanto, es necesario que un correcto modelo de debate obligue, de alguna manera, a los equipos a explicitar todos los elementos de un argumento a fin de obtener puntaje por su presentación, sancionando por tanto los argumentos que no sean completamente desarrollados con un menor puntaje.

#### 4.3. Refutaciones y contrargumentaciones

Una correcta reglamentación de las formas que tienen las bancadas para oponerse a los argumentos contrarios, contiene la clave para lograr el objetivo central de todo modelo de debate basado en la racionalidad pública. Como se expuso en (3), el jurado no debe actuar como un juego de suma cero, sino que debe asignar relativo puntaje a las intervenciones que más se acerquen al universo de razones validables por todos. Esta mayor o menor conexión se evaluará según la calidad interna del argumento, usando los criterios expuestos por Johnson y Blair (1995): relevancia, aceptabilidad y suficiencia. Sin embargo, que un argumento sea relevante o aceptable dependerá siempre del nivel de oposición con el que se enfrente; y por tanto, debe establecerse que la oposición de la bancada contraria a un argumento debe consistir, *precisamente*, en negar que los argumentos dados por la bancada A favor cumplan con estos criterios. Esto se logra por la aplicación de una de las ficciones más comunes del debate: que la PAF es quien presenta una propuesta o punto de vista, y la PEC tiene como única función negar ese punto de vista, no necesariamente defender un punto de vista distinto. Esta ordenación del debate es la que le otorga su calidad de sistema cerrado, porque la oposición a un argumento sólo puede darse por las formas que el sistema le permite. Con esto, se excluye la posibilidad de ejercicios retóricos o manipulativos, en los cuales el orador *pretenda* estar oponiéndose a algo, pero en realidad no lo ha hecho.

Marraud (2007) ha formulado una clasificación estándar para las formas de oposición a un argumento, que distinguen entre recusaciones, o críticas internas al argumento, y refutaciones, o críticas externas. Las primeras consisten en mostrar por qué el argumento, considerado en sí mismo, no es tan fuerte como aparenta, porque no cumple con los estándares de relevancia, aceptabilidad o suficiencia (la regla de inferencia es incorrecta o está incorrectamente aplicada, etc.). Las segundas, por su parte, consisten en

formular un argumento que tenga como consecuencia negar la conclusión del argumento al que se opone. Sin duda, la recusación es una oposición más sólida que la refutación, precisamente porque su fuerza radica en la disminución de la fuerza del otro, y basta que la recusación sea bien planteada para desarmar el argumento que critica. Por otro lado, la refutación, al no quitarle fuerza directamente al argumento contrario, no es una oposición tan contundente, y deben explicitarse razones adicionales que muestren por qué el argumento, además de cumplir en sí mismo con todos los estándares, le quita valor al contrario.

## 5. Conclusiones

El principal desafío que han enfrentado los modelos de debate en los recientes años, es su aparente inhabilidad para conciliar su funcionamiento, eminentemente competitivo, con una pretensión de que el sistema educacional sea un espacio de cooperación racional, para así romper con una lógica individualista propia de la acción del sujeto en el mercado. Esta crítica, sin embargo, asume que la posición original interna de la que parten los oradores es determinante para la calificación del proceso de debate: es decir, sostienen que si los oradores parten con una visión competitiva, el resultado necesariamente será un producto de pura acción instrumental.

La experiencia de ADEIN lleva a concluir algo distinto. Sin duda, cuando se exige que la disposición inicial sea colaborativa, como condición o requisito esencial para tener un proceso que califique como tal, se está realizando una exigencia moralizante: supone que es la peculiar mala fe o animadversión de los oradores la que predispone el proceso completo hacia su perversión; y que por tanto, el proceso completo estaría entintado por una voracidad competitiva. Esto supondría la conclusión inevitable de que, para hacer algo distinto, sería requisito esencial que la disposición interna haya cambiado, y que mientras ello no ocurra, el mecanismo conocido como “debate” debe ser descartado. Si se es aún más radical, ello presupondría que en nuestra experiencia comunicativa habitual una comunicación transparente no es posible.

Contra eso, la experiencia de la Academia ha reflejado que es el diseño institucional, es decir, el conjunto de reglas que configuran el modelo de debate escogido, el punto donde radica la clave de la transformación. Las reglas existen, sin duda, porque nuestra comunicación es imperfecta, y así el sistema necesita promover que ciertas conductas se manifiesten. Pero en la medida en que ese sistema se aprovecha de la disposición competitiva de

los alumnos para, justamente, guiarlos hacia un modelo de comunicación basado en la racionalidad pública, la existencia del debate está justificada. No sólo como mero instrumento para llevarnos a una práctica distinta, sino como una instancia que en sí misma instruye a los participantes sobre cómo convivir transparentemente en sociedad.

### Referencias bibliográficas

- Academia de Debate Instituto Nacional (2012). *Proyecto de desarrollo período académico año 2012*. Recuperado el 1 de diciembre de 2015, de <http://adein.instituto.cl/wp-content/uploads/sites/4/2016/02/Proyecto-ADEIN-2012.pdf>
- Atria, F. (2009). La verdad y lo político (i): La verdad y su dimensión constitutiva. *Persona y Sociedad*, 23(1), 21-50.
- Atria, F. (2011). *La mala educación: Ideas que inspiraron al movimiento estudiantil*. Santiago: Catalonia-CIPER.
- Atria, F. (2013). *Veinte años después: Neoliberalismo con rostro humano*. Santiago: Catalonia-CIPER.
- van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias*. Trad. Celso López y Ana María Vicuña. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- van Eemeren *et al.* (2000). Argumentación. En van Dijk, T. (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (vol. 1) (pp. 305-333), Trad. Elizabeth Maiuolo. Barcelona: Gedisa.
- Freeley, A. & Steinberg, D. (2009). *Argumentation and Debate, Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. 12<sup>th</sup> Edition. Belmont-California: Wadsworth.
- Fogelin, R. (2005). The Logic of Deep Disagreements. *Informal Logic*, 25(1), 3-11.
- Fuentes, C. & Santibáñez, C. (2011). Diseñando debates: preliminares para un enfoque dialógico y crítico. *Argomentare le proprieraioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito* (pp. 111-137), a cura di Cattani A. Casoria (NA), Italia: Loffredo Editore University Press.
- Johnson, R. & Blair, J. (1995). The blaze of her splendors: suggestions about a revitalizing fallacy Theory. En H. Hansen & R. Pinto (Eds.), *Fallacies. Classical and Contemporary Readings* (pp. 107-119). Pennsylvania: Pennsylvania University Press.
- Marraud, H. (2007). *Methodus Argumentandi*. Madrid: Ediciones UAM.
- Snider, A. & Schnurer, M. (2002). *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. Vermont: IDEA.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la Argumentación*. Trad. María Morrás y Victoria Pineda. Madrid: Península.
- Valenzuela, R. (2009). *Retórica: Un ensayo sobre tres dimensiones de la argumentación*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.
- Walton, D. (2001). Persuasive redefinitions and public policy arguments. *Argumentation and Advocacy* 37, 117-132.