



## Desarrollo del pensamiento crítico en la Nueva Escuela Mexicana: Una propuesta para el debate en bachillerato desde la dialéctica argumental

*Development of critical thinking in the New Mexican School:  
A proposal for High school debate based on the Argument dialectic.*

Manuel Mejía Murga

Departamento Ciencias Sociales y Humanidades  
Universidad Tec de Monterrey, México  
Av. Gral Ramón Corona No 2514, Colonia Nuevo México, 45201 Zapopan, México  
[mmurga@tec.mx](mailto:mmurga@tec.mx)

### RESUMEN

Esta ponencia analiza las "Técnicas Humanísticas", enmarcadas en la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, como habilitadoras del desarrollo de capacidades argumentativas y deliberativas, poniendo especial énfasis en la práctica del Debate; en ese sentido, se sostiene que la única teoría de la argumentación contemporánea que cumple con los *desiderata* de la Nueva Escuela Mexicana es la *Dialéctica argumental* de Hubert Marraud (2020). En particular, sus técnicas de análisis y diagramación de contraargumentos (objeción, recusación, refutación, desestimación). La línea argumentativa apela a la experiencia de la enseñanza en Educación Media Superior de la dialéctica de los argumentos en la Preparatoria del Tec de Monterrey (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey), México.

**PALABRAS CLAVE:** debate, dialéctica argumental, Nueva Escuela Mexicana, tecnologías humanísticas.

### ABSTRACT

This paper analyzes the proposal of "Humanistic Techniques", framed in the proposal of the New Mexican School, as enablers of the development of argumentative and deliberative skills, with special emphasis on the practice of Debate; in this sense, it is argued that the only contemporary theory of argumentation that meets the *desiderata* of the New Mexican School is Hubert Marraud's *Argument Dialectic* (2020). His techniques of analysis and diagramming of counterarguments (objection, refutation, rebuttal, dismissal). The argumentative line appeals to the experience of teaching the *Argument Dialectic* in High school at the Preparatoria of the Tec de Monterrey (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey), Mexico.

**KEYWORDS:** argument dialectic, debate, humanistic technologies, New Mexican School.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las “Técnicas Humanísticas”, propuestas en la reforma educativa de la Enseñanza Media Superior (EMS) en el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), del 2019, se presentan como una metodología novedosa para el desarrollo efectivo de capacidades argumentativas y deliberativas en estudiantes del Bachillerato. Lo anterior se da a partir del diagnóstico de la Secretaría de Educación Pública (SEP), según el cual, desde la creación del Sistema Educativo Nacional, a finales del siglo XIX, la enseñanza de las humanidades se ha limitado a la reproducción meramente conceptual de contenidos incorporados a la curricula y presentados, de manera mayormente expositiva al estudiantado, a través de materias como Literatura, Lógica, Ética, Estética y Filosofía.

Como resultado de lo anterior, ha primado una concepción de las humanidades que ha centrado sus didácticas y métodos de enseñanza en la mera transmisión de contenidos, aceptados como valiosos en sí mismos, bajo el supuesto de que proporcionan habilidades que permiten, a los y las jóvenes, aprender a pensar, aprender a ser y aprender a vivir.

Se ha sostenido históricamente que las humanidades le permitirían a una persona egresada de la EMS apropiarse del conocimiento y aplicarlo directamente en su contexto vital. Las Técnicas Humanísticas tendrían, en ese sentido, el propósito de subsanar las dificultades en la enseñanza de las humanidades a través de prácticas como análisis y construcción de discursos (ensayo); técnicas de problematización (debate); técnicas de enunciación (oratoria); diálogo y comprensión; así como técnicas de argumentación (lógica, erística y dialéctica), entre otras prácticas de aprendizaje activo y vivencial.

Sin embargo, no aparece en la justificación de la propuesta una teoría que aglutine o fundamente teóricamente dichas prácticas argumentativas.

Dado lo anterior, en este trabajo sostendré, a partir de un conjunto de evidencias de aprendizaje, que la Dialéctica argumental de Hubert Marraud (2020) puede coadyuvar a los propósitos del desarrollo de habilidades argumentativas. En particular, sus técnicas de análisis y diagramación de contraargumentos aplicadas en el contexto de la participación de un equipo de una escuela privada de Educación Media Superior, en el “Torneo de Debate Clásico Mar Adentro A.C.”, en Guadalajara, Jalisco, México.

## 2. LA PROPUESTA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA PARA EL BACHILLERATO

De acuerdo con los resultados del informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA 2018), llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en México, de 7 mil 299 jóvenes que participaron en la evaluación, la gran mayoría tiene dificultades en aspectos básicos del razonamiento verbal, matemático y comprensión de la ciencia; según el informe: “solo el 1 % de los estudiantes mexicanos obtuvo un desempeño sobresaliente en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) encontrándonos por debajo de Chile, Uruguay y Costa Rica.” (OCDE, 2018: 1)

Ante esta realidad, y los fallidos intentos de encontrar un modelo educativo que permita suplir las deficiencias en la enseñanza, presentar contenidos relevantes y prácticas significativas para el aprendizaje, de acuerdo con la SEP:

se procedió a una gran consulta en foros abiertos en los que maestras y maestros, estudiantes, personal directivo, familiares y especialistas, presentaron las ideas que fueron las bases del Acuerdo por la Educación que da lugar a la Reforma de la Constitución en los artículos 3º, 31º y 73º (SEP, 2019: 4)

Los resultados de las consultas, foros y demás instrumentos de consenso dieron como resultado la propuesta de la NEM, la cual tiene como propósito impulsar una educación con sentido crítico, con una visión humanista y proyección comunitaria. De acuerdo con el documento *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general (2023)* de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la SEP, dicha propuesta permitirá entender la educación como un proyecto social compartido que responda a los contextos y características de las y los estudiantes:

Es un proyecto educativo [...] con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para: 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; 4) adquirir valores éticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social (SEP, 2023: 5)

¿Qué propone en particular la NEM para el nivel bachillerato o educación media superior? En principio, el rediseño del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS), dicho marco, de acuerdo con UNICEF (2022), es el documento más general del sistema educativo que contiene, entre otras cuestiones: los principios que rigen al sistema educativo; los aprendizajes que se espera que los estudiantes desarrollen durante su trayecto formativo; y el perfil de egreso de los estudiantes al culminar un determinado nivel educativo. A dichos contenidos y directrices se deben

apegar todos los subsistemas de un determinado nivel de estudios.

En segundo lugar, se cuestiona la pertinencia del Enfoque Basado en Competencias, tal como fuera incorporado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 y, con posterioridad, incluido en el Marco Curricular Común del 2017, para dar paso a las denominadas *Progresiones de Aprendizaje*, entendidas como unidades didácticas que hacen posible los aprendizajes de las distintas áreas de conocimiento o como “los pasos que cualquier adolescente daría para tener a su disposición la posibilidad de llegar a cualquier elemento de la complejidad de los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el ser humano” (SEMS, 2022: 34) Dichas unidades didácticas, se articulan a través de aprendizajes multi, inter y transdisciplinarios, a medida que el estudiantado avanza hacia el dominio de un concepto, proceso, práctica o habilidad.

Adicionalmente, y vinculado al tema que nos ocupa, la propuesta de la NEM, pone especial énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico: varios documentos donde se expone la propuesta así lo demuestran. Por ejemplo, en el documento *Orientaciones para padres y comunidad en general*, se afirma que la NEM:

[...] busca formar personas con pensamiento crítico, que se conozcan a sí mismas, que sean autocríticas y tengan la capacidad de relacionarse con los demás de manera pacífica y sana. El diálogo y la argumentación sirven para el entendimiento de sí mismo, de los otros y como parte de una comunidad (SEMS, 2023: 9)

De la misma forma, el *Análisis de la propuesta del SEMS para el rediseño del Marco Curricular Común* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) posiciona al pensamiento crítico como un rasgo imprescindible del perfil de egreso del bachillerato y, además, lo define como la capacidad de “discernir entre diversas situaciones o enfoques, con el propósito de argumentar una postura personal en forma consciente e informada.” (ANUIES, 2021: 16). Finalmente, en el *Área de conocimiento Humanidades*, del MCCEMS, a partir de una revisión del estado del conocimiento del sentido y función actual de las humanidades, determinó que las tendencias contemporáneas enfatizan la vinculación de dicha área del conocimiento con el pensamiento crítico:

Las humanidades se dedican principalmente al ejercicio de la crítica. Ese ejercicio de crítica está vinculado a las tareas de análisis conceptual de vocabulario, de revisión de la argumentación, de examen de los discursos, imágenes, prácticas y formas de vida, de evaluación de los alcances y límites de los conocimientos. Aunado a estas dos características, las humanidades se dedican, más que otros saberes y disciplinas, a discutir el sentido de los acontecimientos y fenómenos. (SEP, 2021: 11)

De ahí que, en el marco de la NEM, se propongan un conjunto de técnicas humanísticas para el desarrollo del pensamiento crítico, entre las que destacan:

- Técnicas de análisis del discurso (estilística)
- Técnicas de construcción del discurso (ensayo)
- Técnicas de comprensión (análisis literario)
- Técnicas de interpretación (hermeneútica)
- Técnicas de enunciación (oratoría o retórica)
- Técnicas de problematización (debate, diálogo y controversia) (SEP, 2021: 13)

A continuación, apegados a las directrices de la NEM, se expondrá la experiencia de aprendizaje en la práctica del debate, a partir de la aplicación de la Dialéctica Argumental de Marraud.

### 3. ACERCAMIENTO A LA ARGUMENTACIÓN PARA EL DEBATE ESCOLAR EN TRES MOMENTOS

Animados por el espíritu de la NEM de desarrollar el pensamiento crítico (a partir de la puesta en práctica de técnicas de aprendizaje activo y vivencial) y el desarrollo de habilidades argumentativas, desde el año 2022, hemos participado en el ejercicio de debates escolares, a través de la convocatoria de la Asociación Civil Mar Adentro, con un grupo de estudiantes de bachillerato de entre 15 y 17 años.

Ante la falta de una teoría o técnica específica para el debate, y recuperando lecturas realizadas en un curso de posgrado que impartió el Dr. Leal Carretero, en un primer momento, se empezó con un acercamiento didáctico al ejercicio de la argumentación desde la pragmadialéctica; en particular, con las reglas para una discusión crítica de Van Eemeren y Grootendorst (2009), vinculándolas con la identificación de falacias, siguiendo estrechamente la propuesta de Natalia Luna (2016).

En esta teoría, la pragmadialéctica, recordemos, se entiende a las reglas como un conjunto de normas para evaluar discusiones: “que tienen que ver tanto con la forma de presentar una argumentación, como con la validez o estructura lógica correcta, así como la solidez o la verdad de las premisas” (Luna, 2016, §1). Las falacias, en esta propuesta, son presentadas como violaciones a dichas reglas. Se presenta el consabido sistema de las 10 reglas, decálogo, así como las falacias que Luna (2016: 11) relaciona con las mismas, veamos:

Regla 1 (de la libertad): Las partes no deben impedirse unas a otras presentar puntos de vista o ponerlos en duda. Se viola con falacia de la descalificación (*Ad Hominem*) ofensiva.

Regla 2 (de la carga de la prueba): Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo. Se viola con la falacia de inversión y evasión de la carga de la prueba o bien pretendiendo inmunizar el punto de vista contra la crítica.

Regla 3 (del Punto de Vista). El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte. Se viola con la falacia del hombre de paja y sus variantes.

Regla 4 (de la relevancia). Una parte sólo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista. Se viola con las falacias *ignoratio elenchi* o la falacia de manipulación de los sentimientos de la audiencia.

Regla 5 (de la premisa Implícita). Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo haya dejado implícita. Se viola con las falacias de magnificación de una premisa implícita o negación de esta.

Regla 6 (del punto de partida). Ninguna parte puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado. Se viola con la falacia del razonamiento circular (*Petitio Principii*).

Regla 7 (del esquema argumentativo). Una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente. Se viola con la generalización apresurada, con la falacia de la falsa analogía o con la falacia de la pendiente resbaladiza.

Regla 8 (de validez). Las partes sólo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas. Se viola con la falacia de afirmación del consecuente (*falso Modus ponens*) y falacia de negación del antecedente (*falso Modus tollens*)

Regla 9 (de Cierre). Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado que la parte que lo presentó se retracte de él y, en contraste, una defensa concluyente debe tener como resultado que la otra parte se retracte de

sus dudas acerca del punto de vista. Se viola con la falacia cuya conclusión es que un punto de vista es verdadero porque el opuesto no fue defendido exitosamente (*argumentum ad ignorantiam*).

Regla 10 (de Uso). Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible. Se viola con las falacias de falta de claridad o falacias de ambigüedad. (Luna, 2016: 11)

A pesar de lo interesante de esta propuesta, y de lo dinámico que puede resultar en términos de aprendizaje activo el identificar los tipos de falacias utilizadas en una argumentación, de haber sido un gran aliciente que brindó información valiosa para orientar y desarrollar la habilidad de reconocer algunas estructuras argumentativas básicas (por ejemplo, como la de relación de analogía, de relación sintomática o de relación de causalidad) y de auxiliar para comprender el concepto de validez o inferencia lógica, fue poco provechoso al momento de enfrentarse a un debate real, en particular, de movimientos de argumentación y contrargumentación. Además, siguiendo a Joaquín Galindo:

La imputación del cargo de falacia [...] es una práctica común y esperada. Una práctica que califico –y peso mis palabras– como desorientadora, desde el punto de vista del análisis argumentativo. No interesa más la complejidad del argumento; no interesa reconstruir su estructura y ponderar su fuerza. Valdría la pena situar al cargo de falacia, entendido al modo de los manuales tradicionales, no sólo, como es uso y abuso, en el ámbito de la crítica y evaluación de argumentos, sino dentro de un conjunto de simplificaciones que distorsionan y empobrecen nuestras prácticas argumentativas. (Galindo, 2021: 73)

Esta observación nos permitió entender que existen distintas formas de poner en cuestión una tesis, más allá de la identificación de falacias, y evitar reducir el ejercicio de cuestionamiento a la simple negación de los argumentos; además de reconocer que hay una gran sutileza y complejidad enmarcando la formulación de un determinado punto de vista y que, en suma, necesitábamos otra perspectiva para evaluar y ponderar una estrategia argumentativa.

En una segunda etapa, se introdujo la distinción de tipos de argumentación que Michael Gilbert, siguiendo a Walton (1998), establece con el propósito de que el grupo de estudiantes identificaran el tipo de discusión en que consistía un debate; así, de acuerdo con Gilbert:

En sus trabajos, Walton distingue seis diferentes tipos de argumentación, pero, para nuestros propósitos, bastará con distinguir tres: diálogo de investigación, diálogo de persuasión y diálogo de negociación. Simplificando horrorosamente las cosas, en la investigación la meta es la verdad; en la persuasión es inducir una creencia

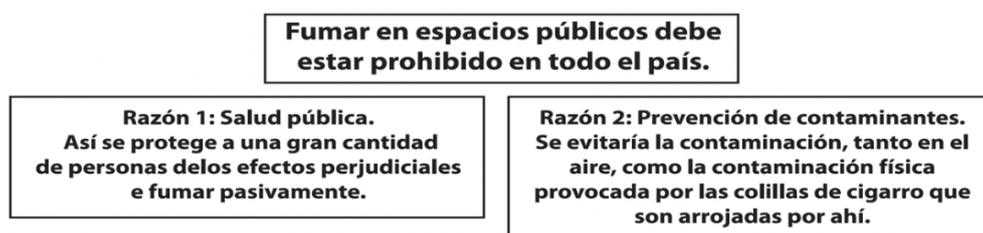
en alguien y en la negociación es llegar a un acuerdo mutuamente ventajoso.  
(Gilbert, 2014: 44)

A pesar de que el autor señala que ninguna argumentación pertenece de manera pura a una categoría u otra, y que lo normal es que toda argumentación tenga elementos pertenecientes a uno u otro tipo, esta distinción fue de gran ayuda para comprender que un debate es un tipo de diálogo que tiene como fin convencer, a través de argumentar a favor o en contra de una determinada tesis, entendiéndola como la expresión de una diferencia de opinión o punto de vista, asumiendo una posición de argumentación estratégica y no, digamos, “puramente” lógica.

Una vez poniendo en claro estas distinciones, en un tercer momento, se revisó el *Manual básico del debatiente* (2013), de Mar Adentro A.C, para fortalecer la implementación de una posición argumentativa y contrargumentativa estratégica. De acuerdo con dicho manual, para que un argumento sea considerado como tal, debe tener por lo menos los siguientes elementos (resumidos en el acrónimo mnemotécnico “AREL”):

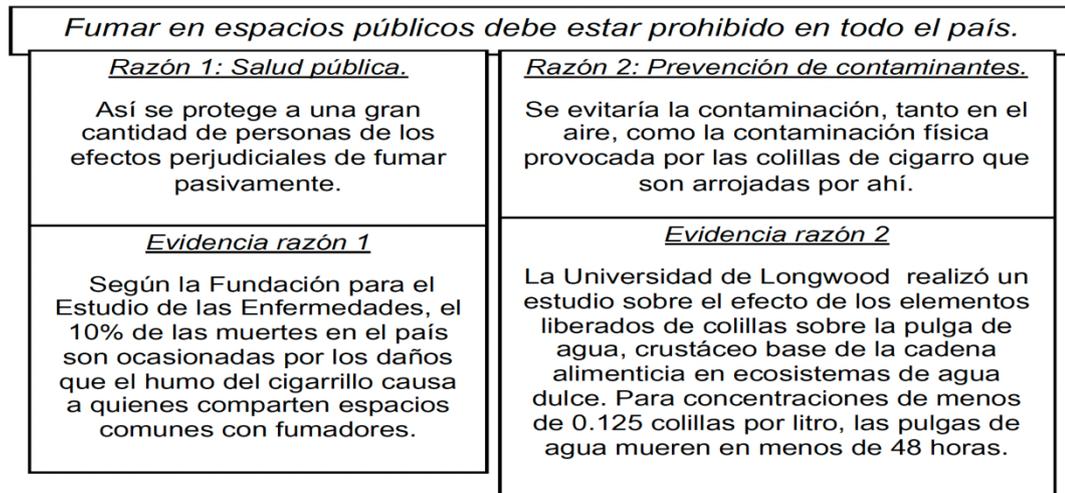
**Afirmación:** La afirmación responde a *qué se busca probar* con el argumento. Ejemplo: Fumar en espacios públicos debería estar prohibido en todo el país.

**Razonamiento:** El razonamiento responde al *por qué de la afirmación*. Una misma afirmación puede tener una gran cantidad de razonamientos que la respalden, mientras mayor sea el número de razonamientos es menos probable que ese argumento pueda ser refutado. Ejemplo:



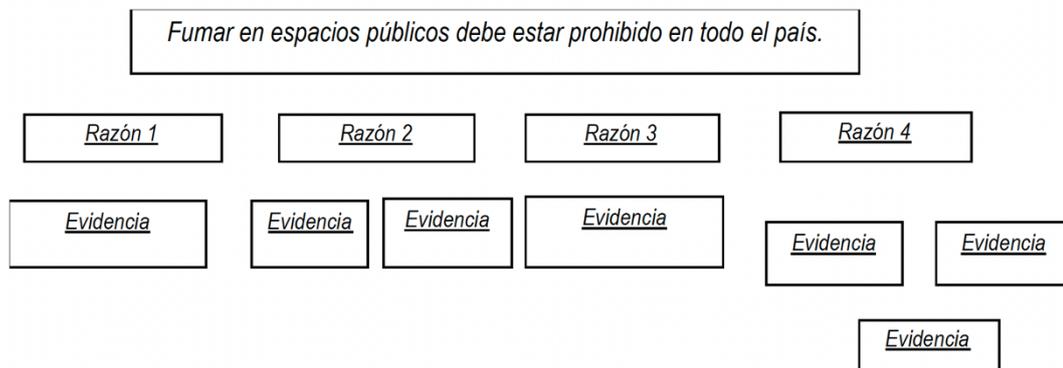
Fuente: Figura 1 (Mar adentro: 2013)

**Evidencia:** La evidencia responde a la potencial pregunta “¿me podrías dar *una fuente bibliográfica que respalde cada razón?*”. Cada razonamiento debe estar respaldado por algún estudio publicado, cita de experto o caso comparativo, que, claramente, esté directamente relacionado con lo que se está defendiendo. Ejemplo:



Fuente: Figura 2 (Mar adentro: 2013)

**Link:** Es la forma en que se relaciona cada evidencia con el razonamiento y la afirmación, y, a su vez, todo esto con el tema en debate. Los razonamientos y las evidencias pueden aumentarse para cada una de las afirmaciones, a esto se le llama *argumentación subordinada*, y permite realizar esquemas tan grandes como sea posible. Ejemplo:



Fuente: Figura 3 (Mar adentro: 2013)

De acuerdo con este modelo:

Este tipo de argumentación es muy sólida, pues implica que el contrincante debe refutar la evidencia de cada razonamiento para desacreditar la afirmación, lo cual requiere mucho tiempo y análisis; por otro lado, aun cuando se refute una evidencia o una razón, la afirmación sigue estando sustentada por otros elementos y por lo tanto puede seguirse considerando como cierta. (Mar adentro, 2013: 29)

En cuanto a la contrargumentación, el modelo Mar Adentro prescribe que los equipos deben identificar las contradicciones en que caen los argumentos de la contraparte; para lo cual, resulta indispensable la capacidad de escucha, ya que, sin esta acción: “el debate podría llegar a convertirse en dos discursos paralelos que nunca se encuentran entre ellos, y que por lo tanto no pueden construir en conjunto” (Mar adentro, 2018: 34)

Para una adecuada contrargumentación, proponen los conceptos de “refutación” y “recusación”. En donde “recusar” significa: aclarar a la audiencia y al jurado por qué las afirmaciones de la bancada contraria no pueden ser tomadas como verdaderas o válidas, evidenciando cualquier falla en la construcción de la postura. Para refutar, en cambio, se reconoce que se trata de un argumento correctamente estructurado, pero se pone en duda la fuerza probatoria de éste en relación con la tesis a probar.

El manual propone un “Modelo de refutación en 4 pasos”, que consiste en:

1.- Primer paso: “La contraparte afirma...”

Se inicia por parafrasear lo que dijo el equipo contrario, así se afianza la refutación sobre una idea que claramente vertió la contraparte.

2.- Segundo paso: “pero...”

Después de parafrasear a la contraparte, se debe poner en cuestionamiento su idea. Hay distintos motivos por los que se puede contraargumentar, algunos de ellos consisten en cuestionarlo en términos de su relevancia, suficiencia o aceptabilidad.

3.- Tercer paso: “porque”

No basta con negar todo lo que dice el equipo contrario, quien refuta está obligado a probar que en efecto debe desacreditarse la afirmación de la contra bancada, es decir: ¿por qué el equipo contrario no demostró su afirmación adecuadamente?, ¿por qué sucederá lo contrario?, etc.

4.- Cuarto paso: “por lo tanto”

Por último, se debe poner en evidencia que al ser inválido lo que dijo su oponente por las causas que se explicaron, debiera tomarse en consideración lo que su postura propone. (Mar adentro, 2013: 35)

Este modelo de argumentación, si bien permite establecer de una manera sencilla el proceso de construcción de un argumento y la vinculación entre distintas razones para defender un punto de vista a partir de un conjunto amplio de evidencia o datos que justifican las afirmaciones expresadas, no deja clara la relación entre las razones o los *links*, que, a juicio propio, es uno de los elementos fundamentales en la organización de una argumentación compleja, como las que se dan en un debate real.

Adicionalmente, el modelo de contrargumentación tiene ambigüedades en los conceptos de recusación y refutación, por ejemplo, al apelar a “cualquier fallo” en la construcción o validez de un determinado argumento o al no definir el concepto de fuerza probatoria. Por otro lado, el modelo de refutación en 4 pasos, como hemos visto, se limita simplemente a mencionar un conjunto de indicadores de argumentación que,

si bien son precisos en cuanto a la intención comunicativa, no muestran procedimientos claros para desmontar un argumento. En ese sentido, en el apartado siguiente se mostrará cómo la teoría de Hubert Marraud, la Dialéctica Argumental, permite llenar las lagunas que las distintas aproximaciones expuestas en este trabajo han dejado, principalmente, sobre cuáles son los dispositivos para reconocer estructuras argumentativas complejas y los diversos mecanismos de contrargumentación. Considero que estos dispositivos analíticos son indispensables en la preparación de un equipo de debate de cara a un torneo.

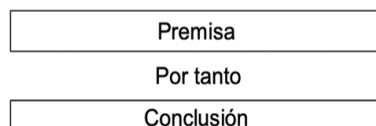
#### 4. APLICACIÓN DE LA DIALÉCTICA ARGUMENTAL

Para empezar, valdría la pena señalar qué entiende Marraud por argumentar: “Argumentar es la práctica comunicativa de tratar de mostrar que una tesis está apoyada por razones y, también, pedir y recibir críticamente razones”. (Marraud, 2013: 12) En ese sentido, la argumentación se hace dialéctica cuando se refiere al estudio de las vinculaciones y oposiciones entre argumentos, es decir, no es solamente el mero estudio de los argumentos de manera aislada o individual, al estilo de la lógica clásica, sino, por el contrario:

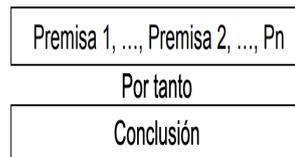
Esta concepción presupone un concepto comparativo de argumento convincente, y puede definirse como el estudio de la fuerza de los argumentos. El propósito de esta “dialéctica argumental” es descubrir en nuestras prácticas los estándares y criterios usados para comparar y evaluar la fuerza de los argumentos. (Marraud, 2020: 8)

En ese sentido, un argumento es más o menos fuerte no por sí mismo, sino en relación con las razones que expresa frente a otro conjunto de razones. A partir de su definición de argumentación (recordemos: de dar, pedir y recibir razones), y de su concepción dialéctica comparativa de fuerza, es que se redefinen las relaciones entre premisa y conclusión de un argumento dado: “Se llama “premisas” a los enunciados que, tomados conjuntamente, expresan una razón y conclusión al que expresa la tesis”. (Marraud, 2020: 34). Es decir, una misma razón puede expresarse en una o más premisas; de la misma forma, una misma tesis puede apoyarse en una o más razones (razones coorientadas); estas estructuras son susceptibles de diagramación.

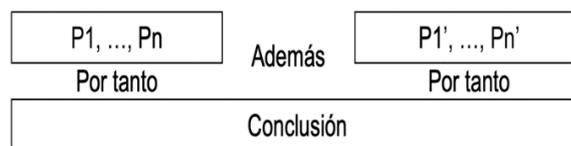
De tal suerte que un argumento, en su forma más simple, está constituido por una razón expresada en una premisa, siguiendo a Marraud (2021), se diagramaría de la siguiente manera:



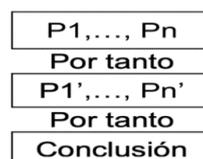
A su vez, un argumento con una razón expresada en más de una premisa se representa:



Por su parte, hay argumentos con más de una razón (cada una de ellas expresada con una o más premisas), que reciben el nombre de razones coorientadas. A este tipo de razones se les pueden agregar conectores o marcadores argumentativas de coorientación, por ejemplo “además”, “por otra parte”, etc; Se diagrama de este modo:



Por último, cuando puede argumentarse a partir de razones que justifican otras razones: razones encadenas, se expresan de la siguiente forma:



A partir del reconocimiento de la coorientación y encadenamiento de razones, en nuestro equipo de debate, empezamos planear y organizar estrategias de argumentación más efectivas, puesto que el mero registro de argumentos individuales respaldados por datos, citas o fuentes de autoridad, era demasiado rígido; sin embargo, advertimos que lo que más nos hacía falta eran estrategias para contrargumentar: las pudimos encontrar en la tipología de los contrargumentos de Marraud.

De acuerdo con el autor, hay tres maneras principales de atacar un argumento: cuestionando alguna de sus premisas, cuestionando su garantía (en el sentido dado por Toulmin) o cuestionando su conclusión: “Contraargumentar no es simplemente cuestionar alguno de los componentes de un argumento, sino dar razones para rechazar su pretendida validez.” (Marraud, 2017: 53). A continuación, de manera muy esquemática, se describen cada una de las estrategias de contrargumentación:

**Objeción:** cuando se objeta un argumento se declara que sus premisas son falsas o, al menos, dudosas. En el lenguaje cotidiano se puede expresar a través de la pregunta ¿de dónde sacas eso? o “no estoy seguro de que eso que dices sea verdad”

**Recusación:** Se pueden distinguir tres variedades de recusación, atendiendo al tipo de cuestionamiento de la garantía. Nos parece que la forma más natural de presentarla es con la pregunta “¿Eso qué tiene que ver? Aunque fueran aceptables las premisas, no son suficientes para justificar la conclusión”. Según Marraud, hay recusación:

- De principio, se alega que la garantía expresada no es una regla válida: por tanto, el paso de las premisas a la conclusión no está justificado.
- De excepción, se arguye que, aunque la garantía es una regla válida, no se aplica en ese caso porque concurre alguna circunstancia excepcional.
- De reserva, se identifican circunstancias en las que el paso inferencial es cuestionable.

**Refutación:** Se ofrece una razón distinta para mostrar que, pese a las razones presentadas, debe ser aceptada una conclusión opuesta; en este sentido, son pertinentes las frases: “Sí, pero...” o “Sí, aunque...”. Marraud distingue, igualmente, tres alternativas de refutación:

<i>Refutación</i>	<i>Expresión típica</i>	<i>Efecto</i>
Contradiciente	A pero B	Se puede inferir no C de B.
Invalidante	A pero también B	No se puede inferir C de A.
Atenuante	A aunque B	Pese a todo, se puede inferir C de A.

Fuente: Marraud. H (2017)

Con el propósito de hacer más didáctica la estrategia de contrargumentación para el grupo de estudiantes participantes en el debate, se asumió la regla de “la mayor efectividad al menor coste cognoscitivo” (Marraud, 2017: 53). En otras palabras, nuestra adaptación fue la siguiente: se inicia por la objeción; en caso de ser insuficiente, se pasa a la recusación; y, en última instancia, se intenta la refutación de los argumentos de la contraparte. En suma: es mucho menos costoso, en términos argumentativos, intentar negar un dato que invalidar una regla de inferencia o presentar argumentos para la tesis opuesta, además de que: “[...] si alguien intenta directamente recusar o refutar un

argumento, puede entenderse que acepta sus premisas” (Marraud, 2017: 56) Y, en términos de persuasión y debate, es una estrategia desencaminada aceptar, así sea mínimamente, las razones de la contraparte.

## 5.- CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, enlistaré las cinco principales lecciones que nos dejó la experiencia de implementar herramientas básicas de Dialéctica Argumental en el Torneo de Debate Mar Adentro:

1.- La técnica humanística de “problematización”, bajo la modalidad de la práctica del debate, propuesta por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), debe estar acompañada de una sólida teoría de la argumentación; como se mostró, la Dialéctica Argumental de Marraud, da cuenta de estrategias, técnicas y diagramas cuyo uso permite que los estudiantes reconozcan, en toda su complejidad, las diversas situaciones dialécticas (estructuras argumentativas y estrategias de contraargumentación) que un torneo de debate exige.

2.- Que para preparar un debate no basta con sólo haber investigado sobre el tema o la tesis en disputa, se debe, además, incorporar en el proceso el *reconocimiento* de las *estructuras* (mediante el uso de diagramas) de los argumentos y la *identificación* de los *esquemas argumentativos* que se usan (y las correlativas cuestiones críticas).

3.- Presentarse a un debate con una estrategia de argumentación para la defensa de sólo una de las posturas en juego (ya sea a favor o en en contra), esto es, sin haber preparado, también, una estrategia dialéctica dual (proponente-oponente), garantiza: perder puntos o, en definitiva, perder el debate.

4.- Es eficaz seguir la estrategia, por así llamarla, “del menor costo epistémico” en la contrargumentación: Primero: presentar objeciones, si se tienen; Segundo: si no hay objeciones: proceder a buscar recusaciones; Tercero: si se han agotado las anteriores: presentar refutaciones.

5.- El debate puede desarrollar *pensamiento crítico*, sólo si, así me lo parece, va acompañado del estudio y ejercicio de algún modelo de análisis y evaluación de argumentos, es decir, guiado por las herramientas de Teoría de la argumentación (en el caso particular que nos ocupa, la Dialéctica argumental de Hubert Marraud es el modelo más útil e intuitivo).

## REFERENCIAS

- ANIUES (2021) *Hacia un marco curricular común para la educación media superior 2021*. Red Nacional de Instituciones de Educación Media Superior, México.
- Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2009) "Reglas para una discusión crítica". *Revista Praxis Filosófica*, núm. 28, pp.195-227 Universidad del Valle Cali, Colombia.
- Galindo, J (2021) *¿Cómo se cuestiona?, ¿cómo se responde? Una aproximación dialéctica a las obligaciones críticas*. En Mayorga, Rodríguez y Leal (coord.) "¿es ese un buen argumento?", Universidad de Guadalajara, México.
- (2021) Reseña de: Hubert Marraud, En buena lógica. Una introducción a la teoría de la argumentación. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, Ediciones UAM, Madrid.
- Gilbert, M (2017) *Argumentando se entiende la gente*. Universidad de Guadalajara, México.
- Luna, N (2016) *Reglas de la discusión Pragma-dialéctica*. Secretaría de Educación Media Superior (SEMS), México.
- Mar Adentro (2013) *Manual Básico del debatiente*. México.
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Editorial Cátedra, Madrid.
- (2017) "De las siete maneras de contraargumentar". En *Quadripartita Ratio: Revista de Retórica y Argumentación*, Universidad de Guadalajara, 2(4) pp. 52-7.
  - (2020) *En buena lógica. Una introducción a la teoría de la argumentación*. Editorial Universidad de Guadalajara, México.
- OCED (2018) *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), Resultados*. Vol. I-III. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- SEP (2023) *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. Subsecretaría Educación Media Superior, México.
- (2022) Área de Acceso al Conocimiento: Humanidades. México.
  - (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría Educación Media Superior, México.
- UNESCO (2022) *Marco curricular nacional 2022*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), Argentina.

**AGRADECIMIENTOS.** Me gustaría manifestar mi agradecimiento al Dr. Hubert Marraud, en primer lugar, por su hospitalidad y por la eficiente organización del II Congreso Iberoamericano de Argumentación, en Madrid (España), septiembre-2023; en segundo lugar, por su generosa y paciente ayuda para resolver las dudas que tenía sobre aspectos puntuales de su teoría, la Dialéctica argumental.

**M. MEJIA MURGA:** Profesor de Tiempo Completo del Tecnológico de Monterrey, Guadalajara, México. Es licenciado y maestro en Filosofía, graduado con mención honorífica, por la Universidad de Guadalajara. Candidato a doctor en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México. Ganador del *Excellence Award 2023* a coordinadores de Educación Continua del Tec de Monterrey. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Argumentación (SIbA), de la Red de Investigación en Liderazgo y Práctica Educativa A.C. "Interleader" y de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Coach del equipo representativo de Debate PrepaTec del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Tec de Monterrey).