

# Esperienze di *Debate* all'Università di Palermo

Simona Feci, Renato Lombardo, Maggio Antonella, Francesco Pace  
*Università degli Studi di Palermo*

## 1. Introduzione

Le esperienze di *Debate* che presentiamo nelle pagine seguenti sono state intraprese da alcuni docenti che condividono la partecipazione attiva al Progetto Mentori per la Didattica, un percorso di formazione e di miglioramento della didattica universitaria affrontato su base volontaria e tra pari che è attivo dal 2013 presso l'Ateneo di Palermo (Caradonna *et al.*, 2020).

Fra i suoi obiettivi, il progetto conta, oltre al mentoring *peer to peer* dei corsi, la formazione su alcune specifiche metodologie nell'ottica di fornire ai docenti strumenti per migliorare la qualità e l'efficacia delle proprie lezioni. Questo percorso di apprendimento e di riflessione, sulla didattica e ancor più sul proprio stile individuale, si alimenta con il confronto e la collaborazione tra colleghe e colleghi: una dimensione che è intensificata dalla partecipazione ai *workshop* residenziali annuali, ma che è stata anche consolidata grazie al reciproco sostegno messo in campo durante l'emergenza pandemica per far fronte alle richieste della didattica a distanza.

In questo spazio formativo e collaborativo, i docenti sono quindi doppiamente incentivati alla ricerca e all'elaborazione di «nuove tecniche didattiche su insegnamenti pilota, da estendere ad altri insegnamenti» (Cannarozzo *et al.*, 2021), anticipando, oltre che assecondando, le proposte formative del Progetto e cooperando all'identificazione di quanto è utile per lo sviluppo della didattica disciplinare e il conseguimento dei relativi obiettivi formativi.

Così, le autrici e gli autori di questo contributo, docenti dei corsi di laurea di Chimica e Giurisprudenza, hanno sperimentato la metodologia del *Debate* nei propri insegnamenti, in modo autonomo e con una

formazione da autodidatta, frutto dell'attitudine proattiva sviluppata nell'ambito del Progetto Mentore.

Il *Debate*, così come altre metodologie simili quali lo *speech* e il *competitive speech*, com'è noto, sono tra le strategie di insegnamento attivo, adottate in molte discipline per promuovere l'apprendimento centrato sullo studente, che intende sviluppare le capacità di comunicazione, collaborazione e pensiero critico, obiettivi formativi che i Corsi di Laurea universitari si pongono fra gli altri. (Cariñanos-Ayala, 2021).

Solo di recente, ci sembra che il *Debate* stia trovando spazio all'interno delle metodologie didattiche impiegate nell'insegnamento universitario italiano, diversamente dalla lunga e persistente tradizione delle università anglofone. Qui, infatti, società di dibattito, corsi dedicati e borse di studio per *Debaters*, competizioni come il *World Universities Debating Championship*, danno la misura dell'entità e del radicamento di questo genere di prassi (McDonald, 2000), nonché del valore di questa formazione sulle carriere di figure professionali di alto livello (Mazzei, 2022).

Per quanto riguarda il contesto italiano, alle segnalazioni riguardanti l'Università del Molise (Russo, 2021), si aggiungono così le recenti esperienze di Palermo e quella condotta a Genova dai colleghi Anna Maria Bigatti e Fabio Di Benedetto, illustrate nel medesimo III congresso *Faculty Development. La via italiana*. Dovremmo quindi interrogarci sulla scarsa propensione dei nostri corsi universitari a sviluppare negli studenti una capacità critica in grado di articolarsi anche nella elaborazione dello *speech*, del *competitive speech* o del *Debate* vero e proprio, senza sottovalutare però anche le criticità che il *Debate* come strategia di insegnamento attivo potrebbe presentare.

Da questo punto di vista, il successo che incontra nella didattica della scuola secondaria di secondo grado italiana - testimoniata dalla ricchezza di iniziative, dal raccordo attraverso competizioni e dalla produzione di letteratura rivolta in particolare a questo grado di istruzione (De Conti, Giangrande, 2017) - potrebbe fornire un utile orientamento e avvertimento.

## 2. Struttura e potenzialità didattica del *Debate*

La metodologia del *World School Debate* (Quinn, 1981) adattata successivamente per il Dibattito Universitario (Edwards, 2008) consiste in una gara dialettica tra due squadre, una PRO e una CONTRO, composte casualmente. L'argomento è posto sotto forma di domanda chiusa a cui si può rispondere solo in senso affermativo o negativo. Ogni squadra prepara in anticipo la domanda del dibattito per entrambe le posizioni (pro e contro). Il dibattito vero e proprio coinvolge gli *speaker* scelti dalle squadre, normalmente tre, e procede poi a turno, secondo delle regole ben stabilite. Gli *speaker* sono chiamati ad intervenire, a partire dalla squadra pro, in maniera ordinata e con una tempistica ben regolamentata sul tema scelto dal docente. Gli interventi, generalmente tre, hanno funzioni diverse: nel primo viene introdotto l'argomento e indicati i temi che si tratteranno, nel secondo si difendono le argomentazioni della squadra e si confutano quelle della squadra avversaria, infine nel terzo di conclusione, si fa la sintesi delle interazioni e degli argomenti proposti nel dibattito.

Secondo alcuni autori il *Debate* in ambito universitario (UD, *University Debate*) è una disciplina troppo impegnativa per la maggior parte degli studenti in quanto richiede un alto grado di autonomia e una notevole padronanza di competenze generiche di cui sono ancora carenti. Per questo motivo, propongono la modalità del *Debate* universitario guidato (GUD, *Guided University Debate*), in cui è previsto un tutoraggio da parte del docente durante la preparazione del dibattito.

L'UD, come il *Problem based learning* (PBL), si basa sulla premessa che la conoscenza è costruita internamente a partire da un processo di autoriflessione da parte dello studente. Nell'analisi comparativa condotta da Merida *et al.*, 2016 tra PBL e l'UD (vedi Tabella 1) gli autori fanno notare che le due metodologie coincidono nei loro approcci in molti modi. Si tratta di approcci centrati sul discente che consentono agli studenti di indagare un problema, integrare teoria e pratica e applicare le conoscenze e le abilità per sviluppare una soluzione praticabile a un problema concreto. Infatti, la mozione del dibattito in sé è un problema che gli studenti devono risolvere costruendo un argomento per difendere la posizione del "pro" o del "contro".

	<i>Problem based learning (PBL)</i>	<i>Debate universitario guidato (GUD)</i>
<b>PARTE</b> 1	Introduzione della domanda stimolo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificare e definire i problemi</li> <li>• Esplorare le conoscenze esistenti</li> <li>• Elencare ciò che si conosce</li> <li>• Individuare ciò che il gruppo non conosce</li> <li>• Risultati e obiettivi. Studio individuale</li> </ul>	Analisi preliminari <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisi del problema</li> <li>• Esplorare le conoscenze esistenti</li> <li>• Elencare ciò che si conosce</li> <li>• Individuare ciò che il gruppo non conosce</li> <li>• Risultati e obiettivi. Studio individuale</li> </ul>
<b>PARTE</b> 2	Revisione della domanda stimolo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rivedere l'apprendimento del gruppo</li> <li>• Informazioni già acquisite e revisione</li> <li>• Livello di comprensione, Elenco dei problemi per successive ricerche</li> </ul>	Preparazione del dibattito <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestire le informazioni raccolte: analizzarle, sintetizzarle e organizzarle</li> <li>• Costruire la linea argomentativa</li> <li>• Assegnare ruoli e organizzare gli interventi</li> </ul>
<b>PARTE</b> 3	Presentazione delle prove <ul style="list-style-type: none"> <li>• Condividere le conoscenze con una presentazione</li> </ul>	Presentazione dei risultati <ul style="list-style-type: none"> <li>• Condurre il dibattito</li> </ul>

Tabella 1 - Confronto fra le fasi del PBL e quelle del GUD in accordo con McLoughlin e Darvill (2007)

Nonostante l'impegno che comporta, il GUD è ritenuto un potente strumento per la formazione universitaria in quanto prevede l'utilizzo attivo di 15 delle 30 competenze stabilite nel rapporto "Tuning Educational Structures in Europe". Nel rapporto sono stati individuati gli obiettivi formativi per la formazione universitaria e sono state classificate in tre categorie funzionali le competenze che gli studenti dovrebbero acquisire a valle del percorso: competenze strumentali, competenze interpersonali e competenze sistemiche. (González e Wagenaar, 2008).

Relativamente alle competenze strumentali è stato riconosciuto che il GUD sviluppi sei delle dieci competenze individuate. Durante la fase di preparazione del dibattito, gli studenti dovranno gestire le informazioni raccolte (Capacità di cercare, elaborare e analizzare le informazioni da una varietà di fonti), analizzandole, sintetizzandole e organizzandole in modo efficace (Capacità di pensiero astratto, analisi e sintesi e Capacità

di pianificare e gestire il tempo), al fine di sviluppare un solido ragionamento. La domanda di per sé e il modo in cui viene gestito il dibattito costituiscono un problema da risolvere (Capacità di identificare, porre e risolvere i problemi). Durante l'attività, devono essere prese decisioni come le argomentazioni da utilizzare, i ruoli da assumere e le fonti da impiegare (Capacità di prendere decisioni ragionate). Durante lo svolgimento del dibattito, i partecipanti si impegnano in un esercizio di espressione orale mentre sviluppano le proprie argomentazioni e confutano le argomentazioni della squadra avversaria (Capacità di comunicare in lingua madre).

Per quanto riguarda le Competenze interpersonali il GUD è un'attività di gruppo che richiede una stretta collaborazione e comprensione tra i membri del gruppo stesso (Capacità di lavorare in *team* e Capacità interpersonali e di interazione). La preparazione del dibattito comporta la ricerca sia di argomentazioni pro e contro, sia di controargomentazioni per confutarle. Ciò richiede un costante esame critico degli argomenti e delle posizioni proposte (Capacità di essere critici e autocritici). Il dibattito si sviluppa all'interno di un insieme di regole e di uno spirito di rispetto reciproco tra gli oratori. Aspetti come l'uso corretto dei dati devono essere presi in considerazione durante il processo di indirizzo del dibattito, sottolineandone la dimensione etica (la Capacità di agire sulla base del ragionamento etico).

Infine, per quanto riguarda le competenze sistemiche, nella fase di preparazione del dibattito si devono raccogliere tutte le informazioni necessarie, che devono essere esaminate e confrontate; questo costituisce di per sé una forma di ricerca e di apprendimento della materia trattata (Capacità di intraprendere ricerche a un livello appropriato e Capacità di apprendere e rimanere aggiornati sull'apprendimento). Successivamente, si cercano modi originali e creativi di presentarle, in modo che la posizione possa essere proposta nel modo più convincente possibile (Capacità di generare nuove idee (creatività)).

L'UD richiede l'autonomia delle squadre di dibattito; nel caso del GUD tale autonomia si sviluppa progressivamente nel corso della preparazione del dibattito grazie alla guida del docente (Capacità di lavorare in autonomia).

Secondo gli autori non vengono sviluppate le Conoscenze generali di base, la Conoscenza e comprensione dell'area disciplinare e la

comprensione della professione, la Capacità di comunicare in una seconda lingua, le Competenze nell'uso delle informazioni e delle comunicazioni tecnologiche, la Capacità di lavorare in un gruppo interdisciplinare, la Capacità di comunicare con non esperti del proprio campo, l'apprezzamento e rispetto per la diversità e la multiculturalità, la Capacità di lavorare in un contesto internazionale. E pur vero che, a nostro avviso, lo sviluppo anche di queste competenze dipende dal contesto disciplinare e formativo in cui il *Debate* è sperimentato.

Fra le competenze sistemiche non sembrano essere sempre valorizzate la Capacità di applicare le conoscenze in situazioni pratiche, la Capacità di adattarsi e agire in nuove situazioni, la Determinazione e perseveranza negli incarichi affidati e nelle responsabilità assunte, la Capacità di agire con responsabilità sociale e consapevolezza civica, la Capacità di progettare e gestire progetti, lo Spirito di intraprendenza, capacità di iniziativa, la Capacità di valutare e mantenere la qualità del lavoro prodotto e la Capacità di motivare le persone e muoversi verso obiettivi comuni.

Il *Debate* è una competizione (Edwards, 2008) e come tale deve avere un risultato: una squadra vince e una perde. Non è ammesso un pareggio. I giudici seguono delle linee guida chiare per la valutazione del dibattito e non sono autorizzati a prendere decisioni casuali o arbitrarie. È previsto che gli oratori e i membri del pubblico non siano d'accordo con la decisione di un giudice, e che i giudici non siano d'accordo tra loro, ma anche questo aspetto è ritenuto essenziale; infatti, è necessario dibattere abbastanza bene da poter persuadere qualsiasi giudice che si meriti la vittoria del dibattito.

### **3. Descrizione delle esperienze**

In questa comunicazione verranno presentate due esperienze di sperimentazione del GUD in due insegnamenti di Corsi di Laurea di ambito disciplinare diverso, cioè Giurisprudenza e Chimica dell'Università degli Studi di Palermo. La metodologia adottata è stata quella del *World School Debate*, così come è stata descritta nell'introduzione. Il modello è stato però adattato alle particolari esigenze didattiche. Gli interventi dei tre speaker sono stati organizzati e temporizzati come riportato nello schema 1. Si è anche tenuto conto delle modalità di erogazione della didattica,

che sono state implementate nei mesi scorsi e nel rispetto delle scelte degli studenti: quindi, anche questa attività è stata svolta a distanza in tutto o in parte. Al termine delle esperienze è stato somministrato ai partecipanti un breve questionario volto a valutare, oltre al gradimento dell'esperienza stessa, il grado di comprensione della sua utilità nell'ambito del processo di apprendimento. Infine, si è scelto di rinunciare alla parte valutativa, per evitare di appesantire il processo con delle aspettative di *performance*, volendo invece privilegiare l'intero percorso esperienziale, e per mantenere aperta la problematicità delle questioni sottoposte a dibattito.

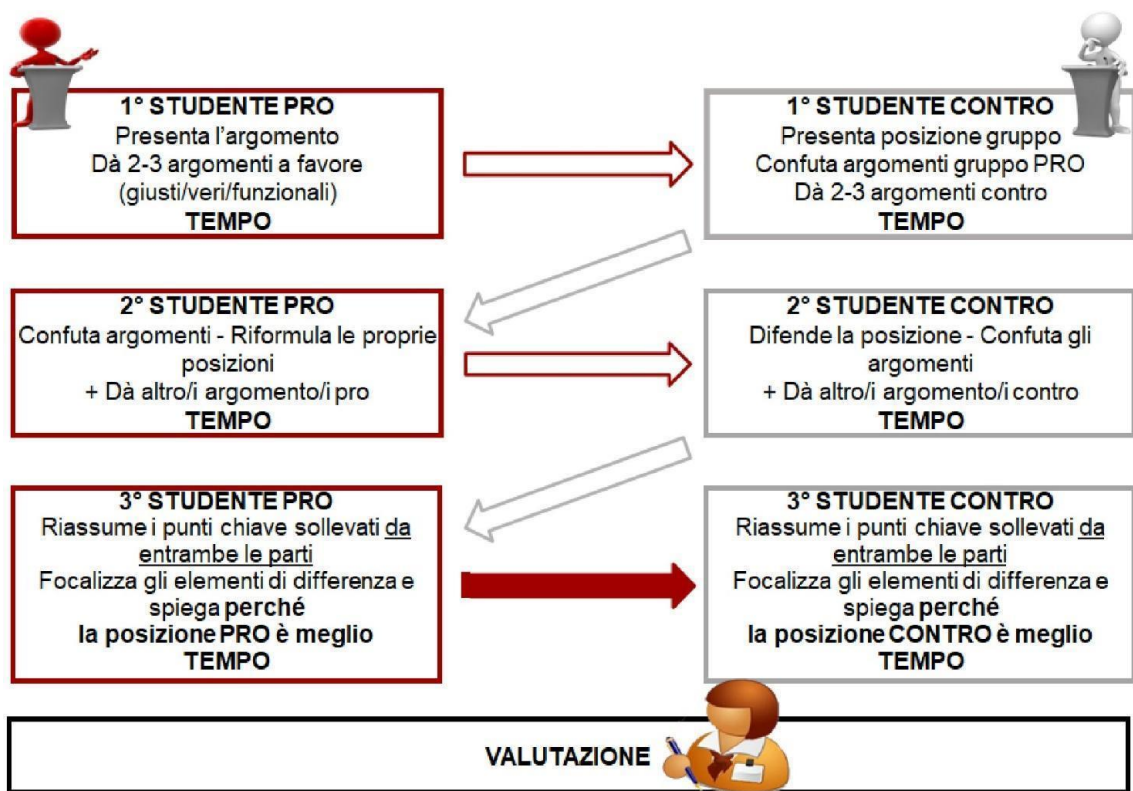


Figura 1 - Schema degli interventi nel DU

### 3.1 Il *Debate* a Giurisprudenza

La prima esperienza di Debate si è sviluppata durante il II semestre dell'anno accademico 2020/21, entro l'insegnamento annuale di «Storia del diritto medievale e moderno», destinato a studenti del III anno del Corso di studi a ciclo unico in Giurisprudenza. Le/gli studenti avevano già affrontato un primo semestre di formazione sul programma di base; per il secondo semestre, invece, il tema di approfondimento è stato

deciso consensualmente dalla classe, vagliando proposte avanzate dalla docente e dai discenti, e la scelta è caduta su 'Gli anni Settanta in Italia' e su 'Il femminismo'. La classe, composta da circa 120 studenti frequentanti, è stata divisa in gruppi da otto, i quali avrebbero formato poi 3 macroinsiemi, ciascuno dei quali incaricato di proporre una lezione agli altri due. A uno di questi macroinsiemi, formato da 16 studenti, la docente ha proposto di svolgere un Debate che consentisse di ricostruire il dibattito sul diritto all'aborto e aiutasse i colleghi e le colleghe a cogliere la ricchezza e la complessità storica e storico-giuridica di uno dei nodi più rappresentativi delle lotte condotte dal movimento femminista. Il tema, peraltro, conserva grande attualità per le politiche in materia di diritto all'aborto intraprese in alcuni stati europei e non solo.

L'argomento, quindi, è stato selezionato per favorire il confronto e per restituire la dimensione assunta storicamente dal dibattito in seno alla mobilitazione delle donne: non è stato pertanto chiesto di dibattere, come si sarebbe potuto supporre, l'alternativa pro o contro l'aborto, oggetto di un referendum popolare nel 1978, quanto quella tra aborto legale libero o aborto legale regolamentato.

Per affrontare questa sfida e affilare il proprio *set* di dati, prove e argomenti, erano quindi richiesti sia la conoscenza del contesto italiano degli anni Settanta, sia di immergersi nel linguaggio, nel contesto discorsivo, nella dimensione retorica e argomentativa di un passato del tutto estraneo agli studenti, ripercorrendo la letteratura esistente ma anche le fonti dell'epoca come articoli di giornali e di riviste del movimento femminista, i documenti approntati per l'attività parlamentare e legislativa, letteratura d'occasione come volantini, slogan, proclami, inchieste sociologiche e reportage giornalistici.

L'esperienza di *Debate* dunque è stata intesa come la via attraverso cui raggiungere più obiettivi: a) permettere agli/lle studenti direttamente coinvolti di svolgere ricerche storico-giuridiche sul tema prescelto, condividere con i pari i risultati attraverso l'esposizione orale e l'argomentazione e contribuire all'apprendimento di un segmento del programma in una dimensione di flipped classroom; b) affinare in futuri giuristi la consapevolezza della complessità sottostante ai processi di elaborazione dei sistemi normativi attraverso il confronto tra opzioni diverse e imparare ad apprezzare il valore e l'interesse anche di quelle posizioni che non si sono imposte nell'ordinamento.



I partecipanti non avevano una conoscenza pregressa della metodologia del Debate e non l'avevano sperimentata né alla scuola secondaria, né all'università. Per questo motivo, sono state fornite delucidazioni di carattere generale sul GUD e istruzioni sulle modalità di svolgimento e sulle regole da seguire, in particolare sulla scansione e la durata dei turni di parola e sulla funzione dei 3 speaker di ciascuna delle due parti. Successivamente, il lavoro di costruzione delle rispettive posizioni è stato monitorato dalla docente in qualità di *coach* di entrambe le squadre. L'inesperienza degli studenti rispetto sia al Debate sia alla pratica della discussione pubblica ha suggerito di effettuare una simulazione preliminare alla somministrazione del dibattito ai colleghi che avrebbero svolto funzione di giudici. In questa circostanza, sono emerse le difficoltà di posizionarsi in un confronto competitivo, evidenti ad esempio sia nella propensione dei primi speaker a proporre una presentazione complessiva del tema piuttosto che a delineare una difesa situata, sia nella tentazione di cadere in una modalità di discussione libera tra i componenti delle squadre. Questo ha costretto la docente-*coach* a confrontare i gruppi sul modo di condurre la dinamica argomentativa e il confronto competitivo.

Laddove invece gli studenti potevano contare su una maggiore esperienza, come ad esempio nella ricerca dei materiali e nell'organizzazione dei dati in tabelle e slide, oppure laddove singoli individui avevano acquisito una maggiore dimestichezza con il confronto pubblico, ad esempio attraverso l'impegno personale nell'associazionismo studentesco o politico, la resa è stata migliore.

Quando il dibattito è stato proposto ai colleghi che fungevano da pubblico e da giudice, i risultati sono stati soddisfacenti rispetto alla simulazione, ma indubbiamente la circostanza occasionale di sperimentazione della metodologia e, al momento, la sua unicità nel percorso accademico dei partecipanti non hanno permesso, né presumibilmente permetteranno, di sviluppare a pieno negli studenti le potenzialità insite nella sua adozione regolare.

Si intuisce, dunque, come si sia voluto accordare un valore maggiore alla fase di preparazione e di svolgimento del dibattito rispetto al momento valutativo. E questo anche in considerazione del fatto che tutte le fasi del Debate (dalla illustrazione preliminare alla presentazione finale) si sono svolte in modalità a distanza, attraverso la piattaforma

Teams, impedendo sia di impiantare un *set* adeguato sia di valorizzare la comunicazione metaverbale.

Ciò dimostra anche come, specialmente in una fase di sperimentazione della metodologia, gli obiettivi formativi possano consigliare di adeguare il modello alle esigenze concrete.

### 3.2 Il *Debate* a Chimica

Per il corso di studi in Chimica il *Debate* è stato organizzato all'interno dell'insegnamento di Storia della Chimica, collocato al I semestre del I anno. Agli studenti è stato spiegato cosa fosse il *Debate* e la sua modalità di svolgimento. La domanda scelta è stata: *Ha senso un corso di Storia della Chimica in un percorso di studi scientifico?* Il *Debate*, infatti, intendeva proporre la lezione tradizionale sulle motivazioni didattiche dell'insegnamento in una modalità diversa e, auspicabilmente, più efficace. L'utilità dello studio della storia delle discipline scientifiche è, dal positivismo in avanti, un tema estremamente dibattuto ed è pertanto indispensabile introdurre l'insegnamento presentando agli studenti le ragioni di questa scelta. In questa ottica piuttosto che elencare le ragioni di autorevoli studiosi, è sembrato che chiamare gli studenti a confrontarsi sul tema potesse essere una scelta didatticamente più adeguata e, in particolare il *Debate* è sembrata la modalità più utile. Gli studenti, sia quelli presenti in aula, la maggior parte, sia quelli che seguivano a distanza, un numero molto piccolo, sono stati divisi casualmente nei due gruppi PRO e CONTROLLO, che erano costituiti ognuno da circa venti studenti. Ai due gruppi sono stati assegnati due docenti come *coach* con i quali si sono incontrati a distanza. La modalità a distanza, se è risultata efficace per la consultazione dei documenti e per l'acquisizione di informazioni, non è risultata sempre fluida per un dialogo e un confronto fruttuosi. Per agevolare l'interazione di tutti i partecipanti si è scelto di utilizzare una lavagna digitale condivisa (<http://flinga.fi>) in cui ciascuno degli studenti poteva presentare la propria idea tramite '*post-it* virtuali'. Successivamente e in maniera collegiale le idee sono state validate e quelle condivise sono state approvate.

Si è scelto di far confrontare gli studenti sulle idee da presentare a sostegno della posizione PRO o CONTROLLO assegnata al gruppo, ma si è chiesto anche loro di immaginare le possibili ragioni presentate dal gruppo contrapposto e di ipotizzare le possibili obiezioni. Per i partecipanti la difficoltà che è emersa immediatamente è stata quella di

immaginare le motivazioni di colui che avesse una posizione contraria alla propria. Questo ha comportato uno sforzo notevole, per il superamento del quale la presenza dei *coach* è stata determinante. Analogamente la presenza dei *coach* è stata utile per l'individuazione delle fonti a cui attingere e nella scelta dello specifico materiale a supporto della posizione assegnata.

In questa fase sono stati individuati dal gruppo gli *speaker*, ossia i tre studenti che sarebbero intervenuti e avrebbero condotto il dibattito ed è stato inoltre stabilito l'ordine con cui sarebbero intervenuti.

In aula il dibattito si è svolto secondo lo schema illustrato in precedenza. La sequenza degli eventi e i tempi sono riportati in Figura 2.

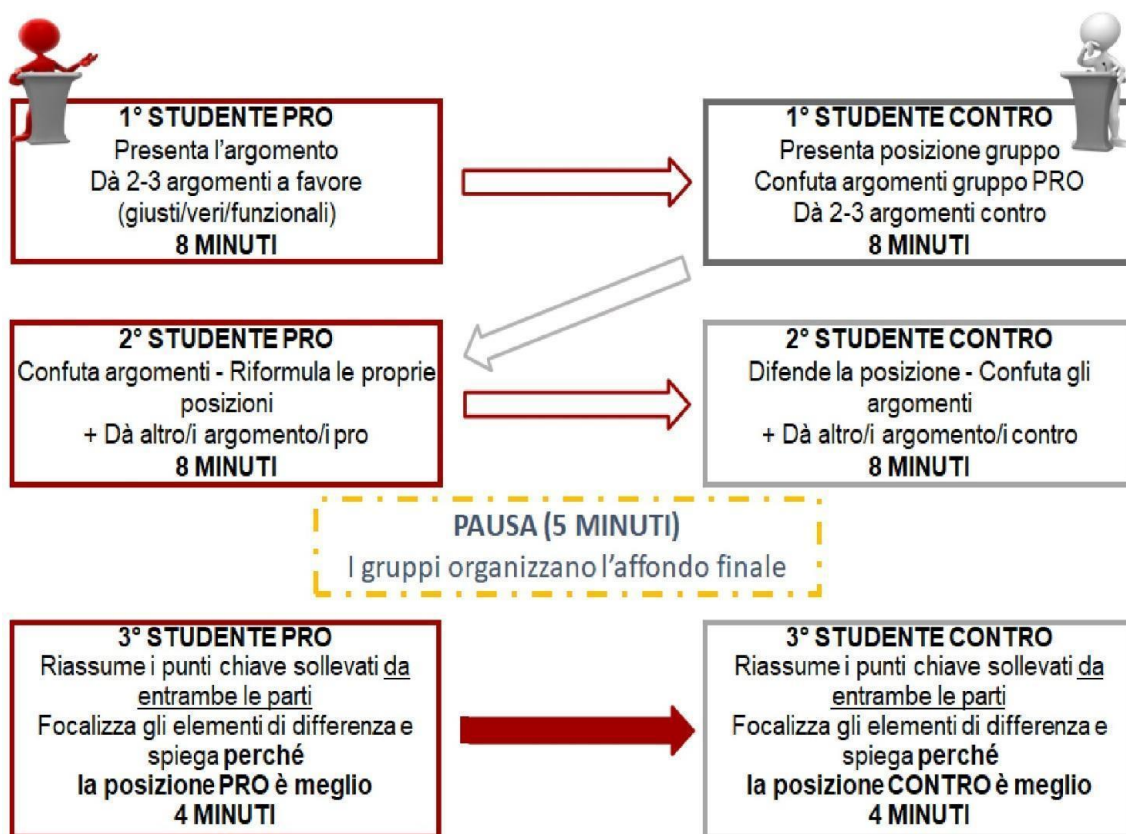


Figura 2 - Schema degli interventi nel DU come è stato svolto nell'insegnamento di Storia della Chimica dell'Università di Palermo

A differenza dello schema classico in questo caso è stata introdotta una pausa della durata di cinque minuti fra i primi due interventi e l'ultimo. In questo periodo gli studenti si sono riuniti, sia in presenza che collegandosi con i loro colleghi da remoto, e hanno organizzato l'intervento finale.

Il dibattito in aula è stato supervisionato da un terzo docente, che aveva il ruolo di arbitro e al quale è stata affidato anche l'intervento conclusivo.

#### 4. Conclusioni

Fatte salve, dunque, le diverse esigenze didattiche che hanno indotto entrambi i docenti a scegliere proprio il *Debate* per i propri insegnamenti rispetto ad altre metodologie come, ad esempio, il *Project* o il *Problem based learning*, e a formulare il quesito di conseguenza, gli obiettivi formativi e le capacità attivate dagli studenti nelle due esperienze per la maggior parte convergono.

Ciò è avvenuto in particolare, relativamente alle competenze strumentali, per la capacità di identificare, porre e risolvere i problemi, la capacità di cercare, elaborare e analizzare le informazioni da fonti diverse, la capacità di pensiero astratto, analisi e sintesi, la capacità di pianificare e gestire il tempo, la capacità di prendere decisioni e infine la capacità di comunicare nella lingua dell'insegnamento.

Entrando più nello specifico delle due attività, nel caso del *Debate* realizzato nell'insegnamento di Giurisprudenza sono state sviluppate anche le conoscenze generali di base, la conoscenza e comprensione dell'area disciplinare e la comprensione della professione.

In entrambi i casi, sono state inoltre valorizzate le competenze interpersonali, la capacità di essere critici e autocritici, ma anche le capacità di lavorare in *team*. Il rispetto delle regole e dell'interlocutore e il richiamo all'uso corretto dei dati hanno stimolato sicuramente anche la dimensione etica del confronto. Va sottolineato inoltre che nel caso specifico del corso di laurea in Giurisprudenza, la capacità di confrontarsi con gli altri attorno a questioni controverse è estremamente importante per l'intero percorso didattico.

Dalle risposte al questionario di valutazione proposto alla fine delle due esperienze gli studenti sembrano aver colto i nostri obiettivi e hanno reagito positivamente, quest'ultimo un dato non scontato visto che per tutti il *Debate* era una metodologia didattica nuova, che non conoscevano quasi per nulla e soprattutto che non avevano mai sperimentato, né alla scuola superiore né all'Università.

In particolare, gli studenti hanno evidenziato e apprezzato la collaborazione, il lavoro tra pari, la libertà nell'espressione. Hanno inteso la competizione come un elemento secondario rispetto alla partecipazione e alla cooperazione e in ogni caso positivo proprio per l'impostazione non valutativa che avevamo scelto in entrambi i casi.

L'attivazione di alcune competenze proprie del *Debate* è risultata difficoltosa per gli studenti come, ad esempio, la necessità di selezionare gli argomenti più rilevanti tra quelli che il confronto interno ai gruppi faceva emergere per sostenere la propria posizione di fronte all'altra squadra e controbattere alle ragioni altrui.

Alla luce dei risultati della nostra esperienza, riteniamo con convinzione che sia auspicabile l'applicazione della metodologia del *Debate* nei contesti universitari considerando il suo alto valore formativo sia per i docenti sia per i discenti, l'efficacia per il potenziamento di tutte le competenze, la sua versatilità e duttilità. Ciò a nostro avviso ne consente l'adozione in contesti diversi, cioè per discipline, corsi di laurea, tipologie di studenti di varia natura, e al conseguimento di obiettivi formativi plurimi.

È interessante sottolineare come la scelta di eliminare la fase di valutazione non ne abbia pregiudicato l'efficacia, anzi ci è sembrato che abbia evitato di sottoporre i partecipanti a uno stress competitivo e di prestazione, che probabilmente avrebbe rischiato di scoraggiare i più timidi e meno pronti a cimentarsi nel confronto pubblico.

Tra le potenziali difficoltà nella adozione del *Debate* il tempo è certamente un fattore da considerare con attenzione, visto che l'attività richiede un cospicuo impegno da parte degli studenti, al di fuori dall'orario di lezione, e va a occupare un segmento della didattica tradizionale e delle attività ordinarie del docente stesso. Per ovviare a ciò, si può immaginare quindi di far rientrare anche il *Debate* fra le attività oggetto di valutazione sommativa. Va sottolineato comunque che il consumo di tempo richiesto per l'attività dipende dagli obiettivi didattici; quindi, anche in questo caso risulta flessibile.

È nostra intenzione continuare a formarci, sperimentare nuove esperienze di *Debate* nei nostri corsi e condividere tutto ciò con la nostra comunità interessata al miglioramento della didattica.

## Riferimenti bibliografici

- Cannarozzo, M., Caradonna, F., La Guardia, M., Vasto, S., Cruciata, I., Napoli, E., Pace, F., Ragusa M. A., Nicosia, A., Scaccianoce, G., Scialdone, O. (2021). Il progetto Mentori per la Didattica dell'Università degli Studi di Palermo: l'estensione del numero dei partecipanti, la figura del Mentore Senior e le esperienze di innovazione didattica. Faculty Development e innovazione didattica universitaria Genova University Press (pp. 225-232). [https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Faculty\\_Development\\_e\\_innovazione\\_didattica\\_universitaria\\_ebook.pdf](https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Faculty_Development_e_innovazione_didattica_universitaria_ebook.pdf)
- Caradonna F., Morale M., Pace F., Scargiali F., Scialdone O., Auteri L. (2020). Il Progetto "Mentori per la didattica" dell'Università di Palermo dopo sei anni dalla nascita e le iniziative future, in Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari, a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani, Genova University Press (pp. 271-28). [https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Faculty\\_Development\\_in\\_Italia\\_ebook\\_indicizzato.pdf](https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Faculty_Development_in_Italia_ebook_indicizzato.pdf)
- Carinanos-Ayala, S., Arrue M., Zarandona J., Labaka, A. (2021). The use of structured Debate as a teaching strategy among undergraduate nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today* 98, 104766
- De Conti, M., Giangrande, M. (2017). Debate. Pratica, teoria e pedagogia, Pearson
- Edwards, R. (2008). Competitive Debate: The Official Guide. Penguin Group
- González, J., Wagenaar, R. (2008). Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction. (2. Ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto

- Mazzei, P. (2022). How a High School Debate Team Shaped Ketanji Brown Jackson. *The New York Times*
- McDonald, R. D. (2000). The Great Debate, Debate: The educational and societal benefits of academic Debate. WWU Honors College Senior Projects. 235 [https://cedar.wvu.edu/wwu\\_honors/235](https://cedar.wvu.edu/wwu_honors/235)
- Merida D., Baratas I., Arrue, M. (2016). Guided University Debate (GUD): A new promising teaching and learning strategy for undergraduate nursing students. *Nurse Education Today* 45, 69-71
- Quinn, S. (2009). Debating in the World Schools style: a guide. IDebate Press, International Debate education association [https://projects.unitn.it/nsf/DOCUMENTO\\_2\\_Dibattito\\_universitario.pdf](https://projects.unitn.it/nsf/DOCUMENTO_2_Dibattito_universitario.pdf)
- Russo, N. (2021). (Ri)formare docenti e studenti tramite la pratica del dibattito. *Formazione & Insegnamento*, XIX (2021), 2, 150-156 <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>