

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15305

# Natura e valore del *debate* ad uso di chi lo pratica

## Nature and value of debate for the use of those who practice it

Massimo Leone<sup>1</sup>

### Sintesi

Il *debate* si sta diffondendo rapidamente nelle scuole, in virtù delle sue grandi potenzialità didattiche, che favoriscono l'acquisizione e lo sviluppo di molte competenze trasversali, dal pensiero critico al *cooperative learning*. Prima però di essere un'acclamata metodologia, esso è un gioco competitivo, che nella storia è stato anche uno strumento di indagine filosofica e scientifica. Sorge dunque la domanda: un'attività competitiva può essere un'esperienza educativa? Si può educare, non solo istruire, con il *debate*? Rispondere è cruciale per *coaches*, giudici e insegnanti, perché senza la consapevolezza del suo valore educativo, il *debate* può facilmente perdere le sue qualità e degenerare in forme di insana competitività. Questo articolo cerca appunto di definire il volto educativo del *debate*, risalendo alle sue origini antiche e alla sua storia, in cui si sono forgiati i protocolli oggi in uso, e discutendo con i suoi detrattori che nel tempo hanno mosso critiche ancora attuali.

**Parole chiave:** *Debate*; Gioco; Pensiero critico; *Cooperative learning*; Educazione; Scuola; Oralità.

### Abstract

The debate is spreading rapidly in schools, thanks to its great educational potential, which promotes the acquisition and development of many transversal skills, from critical thinking to cooperative learning. However, before being an acclaimed methodology, it is a competitive game, which in history has also been a tool of philosophical and scientific investigation. The question which arises is: can a competitive activity be an educational experience, too? In other words, can one educate, not just instruct, with debate? Answering is crucial for coaches, judges and teachers, because without awareness of its educational value, the debate can easily lose its qualities and degenerate into forms of unhealthy competitiveness. This article analyzes the educational aspect of the debate, going back to its ancient origins and history, when the debate protocols were established which are still used today, making a point against the ongoing criticism.

**Keywords:** Debate; Gaming; Critical thinking; Cooperative learning; Education; School; Oracy.

1. Docente di lettere presso il Liceo Scientifico dell'IISS 'P. Sette' di Santeramo in colle (Ba), coach e giudice di *debate*, [massimo.leone@sn-di.it](mailto:massimo.leone@sn-di.it).

## 1. Premessa: ciò che facciamo è antico

In questi ultimi anni il *debate* si è diffuso nelle scuole italiane in modo vorticoso, conquistando un numero sempre crescente di docenti e alunni, che hanno scoperto in esso un gioco intrigante e un efficace metodo didattico. Inoltre, dalla finestra della scuola esso ha cominciato a incuriosire diversi settori della società civile, per la sua trasversale utilità nei processi di ricerca, valutazione, selezione e dialogo comunitario. L'onda di questo interesse sta suscitando, in chi pratica e in chi si affaccia al *debate*, la necessità di conoscere meglio la sua natura e il suo potenziale formativo, risalendo la sua storia fino alle origini ed esplorandone la ricchezza educativa. In questo articolo proveremo a fare qualche passo in questo campo di gioco, decisamente vasto, perché il *debate* (nel suo significato più ampio) è un gioco antico quanto il mondo e profondamente umano.

R. J. Brahnam sostiene che «most of the skills, strategies, and purposes that guide today's debaters are ancient in origin» (Brahnam, 1991, p. 4; cfr. anche Weijers, 2013, p. 11 segg.). Se infatti intendiamo per dibattito, in un senso generale, «un confronto argomentativo su temi controversi in cui le parti coinvolte mirano a convincere una giuria o un pubblico della bontà della propria posizione, avanzando, contestando e difendendo argomenti» (De Conti, 2013, pp. 11 e 19), basta sfogliare anche distrattamente l'atlante della storia umana, per rendersi conto che processi di decisione in cui scelte alternative

vengono in qualche modo espresse, supportate, difese, contraddette e comparate di fronte a qualcuno che deve decidere o decidersi, hanno caratterizzato e anzi hanno avuto un ruolo decisivo in quasi tutte le epoche e le culture. Ed è altrettanto facile riconoscere in essi azioni che appartengono all'esperienza quotidiana di ogni uomo: dibattiamo per scegliere la scuola dei nostri figli, stabilire chi sia stato il cantante più bravo del festival, individuare il ristorante migliore per festeggiare una ricorrenza, difendere un'opinione... perché, osserva Brahnam, «Human beings are opinionated creatures» (Brahnam, 1991, p. 1). Il dibattito regolamentato poi, quello che nella versione competitiva chiamiamo (e che qui chiameremo) *debate*, è in fondo una formalizzazione di queste esperienze, per effetto dell'aggiunta di alcuni elementi: un protocollo, il carattere di evento e l'intenzionalità educativa (Snider, 2008). De Conti (2013, p. 21) offre la seguente definizione: il *debate* è un «dibattito caratterizzato come evento e utilizzato come metodo per l'acquisizione di competenze comunicative, argomentative e sociali, e condotto da istituzioni educative in forma di attività strutturata allo scopo di fornire un'occasione d'apprendimento per gli studenti».

La consapevolezza di questo orizzonte, da cui discende la straordinaria ricchezza formativa del *debate*, orientata al miglioramento dei singoli e delle società, è fondamentale per chi nella sua pratica svolge un ruolo educativo (*coaches* e giudici in primis) e deve dunque guardare alla crescita in umanità dei ragazzi. Senza questa consapevolezza è facile smarrire lo spessore culturale e formativo di ciò

che si fa e limitarsi a istruire tecnicamente dei *debaters*, proporre in classe tecniche di insegnamento/apprendimento innovative (ma meglio sarebbe dire semplicemente 'alternative'), esprimere giudizi asettici applicando tecnicamente criteri di valutazione, o, nel peggiore dei casi, accompagnare i ragazzi a qualche torneo. Attività all'inizio interessanti e coinvolgenti, di fatto però esposte a celeri degenerazioni proprie di ogni tecnicismo: ripetitività, aridità e perdita di motivazione, tanto nel *coach* che nei ragazzi.

Da dove partiamo allora?

## 2. In principio fu il conflitto

Il primo *debate* del mondo forse fu questo:

“Quando venne il momento per il Santo Benedetto di creare il primo essere umano, gli angeli ministri si trasformarono in consiglieri in competizione. Alcuni di loro dissero: “Non creare esseri umani” e altri dissero: “Creali”. L'angelo della gentilezza disse: “Creali, perché faranno atti di amorevole benignità”.

Allora l'angelo della verità disse: “Non crearli, perché saranno pieni di bugie”. L'angelo della giustizia disse: “Creali, perché stabiliranno la giustizia”. L'angelo della pace disse: “Non crearli, perché saranno in costante conflitto!”. Cosa fece il Santo Benedetto, afferrò la verità e la scagliò sulla terra. Dopodiché gli angeli ministri dissero davanti al Santo Benedetto: “Sovrano di tutti i mondi, che cosa hai fatto? Perché hai castigato così tanto il capo della tua corte? Lascia che la verità sorga di nuovo dalla terra”. (Bereshit Rabbah, VIII, 8. cit. in Bendaud & Volli, 2021, p. 17)

Questo celebre midrash racconta la consultazione di Dio con gli angeli in merito al creare o

meno gli esseri umani. L'uomo viene descritto come un essere conflittuale e complesso, anzi intermedio, a metà strada fra verità e bugia, fra giustizia e iniquità, fra pienezza e mancanza, un essere in tensione fra questi poli opposti. Una lunga tradizione filosofica investigherà su questa caratteristica della condizione umana, ma a noi qui interessa in particolare il rapporto dell'uomo con la Verità. Gli angeli dibattono se sia un bene o un male creare l'uomo, un essere in grado di scegliere fra il bene e il male, e Dio per tutta risposta prende la Verità e la getta sulla Terra, e quando i suoi ministri gli chiedono perché l'abbia umiliata così, risponde: non preoccupatevi, la Verità sorgerà dalla Terra. Scagliata nel mondo, infatti, Essa va in frantumi, ogni uomo ne prende e possiede una scintilla, così che compito di ognuno sarà ricollegarli finché tutta intera riemerge. Concretamente sono le voci degli esseri umani che raccolgono la Verità gettata a terra, e dunque la ricerca di questa si connota necessariamente come confronto fra più voci, tutte rispettabili, perché ciascuna possiede un pezzo della Verità.

L'immagine di un discorso diviso e condiscorso ritorna (Bendaud & Volli, 2021, pp. 15-16) nel contenuto etimologico di una parola che ci avvicina molto al concetto di *debate*: dialogo. «*Dialogos*, un *logos* - fra, un *logos* diviso o che, piuttosto, al contempo unisce e separa: spesso è usato dunque dagli autori greci per nominare una <conversazione> o un'<udienza>». E dunque il dialogo sarebbe un paradossale e ossimorico unire (*logos da leghein*, 'mettere assieme') e dividere (*dià*, 'separare'), una parola, ancora, che sta in mezzo, un "incontro fra diversi". E l'incontro delle diversità inevitabilmente fa scintille,

come dice l'angelo della pace. La conflittualità caratterizza l'essere umano, ma essa può essere generativa, di significati più profondi, scoperte, nuove visioni delle cose. Al conflitto poi ci porta anche l'origine etimologica delle parole 'dibattito' e 'debate', che è la stessa di 'battaglia': dal latino *battuere*: percuotere, battere, agitare.

Allora non è strano trovare il *debate* nel cuore dell'*Iliade*, alle sorgenti della civiltà occidentale. Efesto lo scolpisce nello scudo di Achille, dove come su uno schermo cinematografico si muove tutto il mondo. Sotto la Luna, l'instancabile Sole e le costellazioni che incoronano il cielo vi sono due fiorenti città di uomini, una combatte in guerra con le armi, l'altra è in pace, animata dalle attività di ogni giorno; si celebrano nozze e banchetti, le strade risuonano di canti e balli e se scoppia una contesa, si combatte con parole, ragioni e prove:

Vi fece poi due città di uomini,  
bellissime: in una erano nozze e banchetti,  
conducevano spose dalle loro stanze alla luce di fiaccole  
splendenti, in corteo per la città; si levava in alto  
l'imeneo, e giovani danzatori volteggiavano; fra di loro  
suonavano flauti e cetre: le donne in piedi,  
ognuna sulla sua porta, guardavano con stupore.  
In piazza era raccolto il popolo, e qui sorgeva  
una lite fra due uomini per l'ammenda di un morto:  
uno pretendeva di pagare tutto, dichiarandolo in pubblico,  
l'altro non voleva accettare niente;  
entrambi si appellavano al giudice perché decidesse la pena.  
Il popolo acclamava sostenendo chi l'uno chi l'altro.  
Gli araldi trattenevano il popolo, i vecchi  
sedevano in sacro cerchio su pietre lisce,  
tenendo tra le mani gli scettri degli araldi sonori.  
Con quelli in mano si alzavano e sentenziavano a turno;  
nel mezzo stavano due talenti d'oro,  
da dare a chi pronunciasse la sentenza più giusta.

(Omero, *Iliade*, I. XVIII, vv. 210-11 trad. di G. Paduano,  
Mondadori, Milano 2007, pp. 601-603)

La contrapposizione fra le due città non lascia dubbi sul fatto che nell'*Iliade* la capacità di risolvere dispute e controversie con parole e ragionamenti e non con le armi sia considerata un segno di civiltà e avanzamento culturale (Brahnam, 1991. pp. 5-7). Del resto, nel poema, accanto agli eroi militari agiscono in entrambi gli schieramenti anche eroi della parola, oratori come Polidamante e Nestore, consiglieri scaltri e saggi. I loro argomenti superiori sono sempre sconfitti dalle ragioni della guerra nei processi decisionali, ma trovano la loro vittoria agli occhi dei lettori, nel dimostrarsi poi nei fatti avveduti e corretti. E Atena stessa all'inizio del poema aveva fermato la mano di Achille sull'elsa della sua spada, quando l'eroe era deciso a uccidere Agamennone che lo aveva offeso: 'Su, smetti la lite, non sguainare la spada, contentati d'umiliarlo a parole, dandogli ciò che deve essere' (Omero, *Iliade*, I. XVIII, vv. 210-11 trad. cit., p. 13).

Fatto il suo ingresso nella letteratura, il *debate* vi rimane come figura letteraria dello scontro in infinite pagine della poesia, della storiografia, della trattatistica filosofica, del cinema di tutti i tempi. Ad esempio, a partire da Erodoto e Tucidide gli storiografi inscenano dibattiti, spesso non avvenuti nella realtà, per raccontare dal vivo di una decisione da prendere o per porre sotto i nostri occhi i contendenti di un prossimo conflitto armato; altrove, in ambienti ben più ameni, centinaia di intellettuali alla ricerca della verità discutono nei secoli di virtù, piacere, senso delle cose e Dio nei dialoghi filosofici, mentre discorsi di ogni genere riempiono oggi film e serie TV. L'uomo è un animale narrativo, racconta non solo per diletta, ma anche per spiegare, ipotizzare,

dimostrare, cercare di capire, fare calcoli. Ora, non c'è narrazione senza un conflitto, e spesso i conflitti li abbiamo rappresentati e li rappresentiamo nella forma di scontri verbali dibattuti. Se consideriamo dunque il *debate* rappresentato nell'immaginario di antiche e moderne narrazioni, riconosciamo con evidenza alcune caratteristiche: iscritto nella conflittualità della natura umana, esso è un mestiere proprio dell'uomo; è uno dei modi con cui da sempre gli esseri umani cercano di avvicinarsi alla verità; è un modo per arrivare a buone decisioni; è un segno di civiltà, contrapposto alla violenza e alla sopraffazione.

### 3. Chi ha inventato il *debate*?

Intanto, il dibattito si era insediato anche nella vita pubblica e nelle istituzioni civili almeno dal VI secolo a.C. in Grecia, dove fiorisce soprattutto nel secolo seguente nella grande esperienza della democrazia ateniese. Emblematico è l'esempio dell'*Ecclesia*, l'assemblea popolare che esercitava il potere legislativo, giudiziario e deliberava su questioni di politica estera. Qualunque maschio maggiorenne che fosse cittadino ateniese poteva accedervi e prendere la parola su fondamentali questioni della vita pubblica, la guerra, le tasse, la difesa. Si decideva solo dopo una discussione, a cui tutti potevano partecipare. Dall'*Ecclesia* di Atene al Foro e al Senato di Roma, *mutatis mutandis*, il dibattito rimane una questione di governo, anche se restringe i ranghi, perché negli agoni decisionali la parola qui è in genere prerogativa di oratori professionali (senatori, avvocati, giudici...) e

non di cittadini comuni. Nella pratica greca e romana il dibattito si specializza e si sistematizza, definisce protocolli e strategie, forgia gli strumenti dell'argomentazione e della confutazione che ancora oggi usiamo (Brahnam, 1991, pp. 7-8). Viene naturale allora chiedersi: chi ha iniziato? Chi può essere considerato il padre, il fondatore, l'inventore del *debate*? Molti, fra cui Diogene Laerzio nelle sue *Vite dei filosofi* (IX, 52), se devono fare un nome, fanno quello di Protagora di Abdera (V secolo a. C.), nonostante il dibattito fosse già presente nelle istituzioni greche dal secolo precedente. Certo, il filosofo che ha affermato: «su ogni cosa è possibile sostenere posizioni contrarie con pari validità» (Clem. Str. VI 65. Cfr. De Conti, 2013, pp. 25-26; De Conti & Giangrande, 2017, p. 2) sembra candidabile al ruolo fondante di ispiratore per le moderne squadre di *debate*, che di fronte a mozioni controverse cercano linee e argomenti per entrambe le posizioni, perché sanno che sono entrambe dibattibili. In realtà il relativismo del motto protagoreo è distante dalla nostra concezione di *debate*. Protagora non considera possibile stabilire cosa sia vero (De Conti, 2013, pp. 24-25), eliminando di fatto dal dibattito qualunque altro fine che non sia quello di prevalere sull'avversario; senza la possibilità per i dibattenti di perseguire «una migliore comprensione della posta in gioco», finisce per dare importanza solo alla forza argomentativa, allo scontro delle parole. Inoltre il relativismo inevitabilmente corrode la possibilità stessa di regolamentare il dibattito, anche le regole sono infatti relative.

Più vicina e più fondante per il dibattito regolamentato moderno (il nostro *debate*) è

l'esperienza del Liceo aristotelico, in cui si praticavano le riunioni dialettiche descritte nei *Topici* (cap. VIII, 101a, 30-36), dibattiti in cui l'esercizio della dialettica mira al miglioramento tecnico («con il possesso del metodo saremo infatti più facilmente in grado di disputare intorno all'argomento proposto»), sociale («esso è utile per le conversazioni poiché una volta passate in rassegna le opinioni della gran massa degli uomini verremo in rapporto con essi non già sulla base dei punti di vista loro estranei, bensì su quella delle loro opinioni particolari») e gnoseologico («potendo sollevare delle difficoltà riguardo ad entrambi gli aspetti della questione, scorgeremo più facilmente in ogni oggetto il vero e il falso»). Promosso da un'istituzione scolastica, nasce il dibattito regolamentato come metodo educativo, che fu uno dei pilastri delle più grandi istituzioni formative antiche (l'Accademia platonica, il Liceo aristotelico, le scuole stoiche) fino ad almeno il I secolo d.C. (Forlivesi & Giangrande, 2020, pp. 102-103) e influenzò fortemente la disputa medievale e ad essa consegnò il testimone (De Conti, 2013, p. 26; De Conti & Giangrande, 2013, p. 2, Brahmam, 1991, p. 13).

Prima di svoltare per fare qualche passo nei corridoi delle Università medievali, giriamo lo sguardo a Est per scoprire che il dibattito si è radicato nelle culture orientali non meno che a Occidente. In India esso sboccia in ambito religioso, in riti sacrificali vedici che erano 'agonistici' (a conferma di quella conflittualità originaria a cui abbiamo fatto riferimento sopra), e prevedevano competizioni di carri e scontri verbali di carattere dottrinario, dette 'brahmodya', che divennero anche

popolari forme di intrattenimento, sempre più accurate sul piano logico e retorico. Il dibattito come metodo di indagine teologica e filosofica diventa scuola con il Buddismo. Correnti filosofiche rivali si scontrano in dibattiti pubblici con tanto di regole, procedure e arbitri. Col tempo le tecniche di dibattito si specializzano fino alla produzione di manuali per *debaters* da parte di alcune scuole partecipanti, la competitività cresce, ma è ferma e diffusa la consapevolezza che quelle competizioni sono un modo per cercare verità spirituali. Anche in Cina lo sviluppo del *debate* è legato alla necessità di discutere grandi temi religiosi e filosofici, soprattutto dopo che la caduta della Dinastia Han (III sec. d. C.) e i grandi cambiamenti sociali che seguirono misero in discussione, almeno da parte di alcune categorie sociali, le dottrine del Confucianesimo. Proprio a partire dal III secolo si diffonde fra l'élite aristocratica una specifica tipologia di discussione retorica su tematiche religiose e sulla valutazione della personalità umana denominata 'conversazione pura'. Essa, che assunse la forma di un *debate* competitivo ed era strutturata come un gioco, divenne «un passatempo raffinato e molto esclusivo dell'aristocrazia, una sorta di 'salotto' in cui i membri dell'élite tenevano i loro dibattiti filosofici e le loro competizioni retoriche e mostravano la loro abilità nel creare giochi di parole e nell'esprimere alcuni temi con parole eleganti, astruse e laconiche». Comunque il fine di questo gioco era giungere a una verità condivisa: infatti quando nel dibattito si arrivava al punto in cui una posizione era riuscita a difendersi da tutte le confutazioni,

anche i suoi oppositori erano invitati ad accoglierla (Zürcher, 1972, p. 93; Brahmam, 1991, pp. 10-12).

Anche in Giappone il *debate*, specialmente su testi storici e letterari, svolse un ruolo importante nell'educazione scolastica per tutto il lungo periodo feudale (Brahmam, 1991, pp. 10-12).

#### 4. Il *debate* va all'Università

L'arte di dibattere arriva nel Medioevo e si presenta alle porte delle sue Università con la benedizione cristiana di Agostino, che elogia la dialettica come disciplina delle discipline in cui la stessa ragione mostra la propria natura<sup>2</sup>, e grazie alla mediazione di Boezio (V - VI sec. d. C.), uno dei grandi anelli di congiunzione fra il sapere antico e la cultura medievale. In particolare questi trasmette ai secoli seguenti la logica e la dialettica aristotelica (che lui attribuisce anche a Cicerone), quel "corretto metodo di discussione" (parola del grande Arpinate), fondato sulla convinzione antica che «nella speculazione e nell'azione sia necessaria la guida della ragione e che questa deve seguire un certo processo per non cadere in errore» (Maierù, 1993, p. 274). Questa teoria si diffonde e si sviluppa: già dal IX secolo si pratica la disputa, esercizio in cui due sfidanti tentano di far contraddire l'altro; si approfondisce la riflessione teorica sul metodo di indagine del vero e su come distinguere questo dal falso; le contese verbali diventano parte dell'insegnamento universitario così come del dibattito pubblico e giu-

ridico (Forlivesi & Giangrande, 2020, p. 104). Fermiamoci allora un po' all'Università. Il metodo principale di studio e commento dei testi qui è la *lectio*: lettura, divisione del testo, spiegazione, commento, che per i passi più oscuri può richiedere un approfondimento dottrinale attraverso la posizione di questioni da discutere (*quaestiones*). Così alle lezioni cattedratiche si affianca un'attività che prevede la partecipazione attiva degli studenti, la disputa. Essa può essere privata, cioè interna alle lezioni su tema stabilito dal *magister* (*quaestio disputata*) o pubblica, aperta cioè ad altri professori e studenti, su temi scelti da altri docenti (*quaestio quodlibetalis*); si svolge fra due o più persone, divise comunque in due ruoli, *opponens* e *respondens*, che possono essere il maestro e il discepolo in classe, oppure uno o più *respondentes* e vari *opponentes* nelle dispute pubbliche svolte sotto la guida del *magister*. Grazie alle numerose trascrizioni scritte rimaste, specie delle discussioni pubbliche, conosciamo la struttura generale di una disputa. Essa si divideva in due parti: nella prima dopo la formulazione del tema da parte del maestro, venivano chiariti i termini della questione e, secondo un certo protocollo, venivano esposti gli argomenti pro e contro da parte dei contendenti; successivamente le posizioni esposte potevano essere confutate dalla controparte. In un secondo momento, il maestro riformulava gli argomenti, presentava la sua soluzione e confutava gli argomenti della soluzione respinta. Come si vede, la disputa non fu solo un metodo di insegnamento, ma anche di in-

2. Agostino, *De ordine*, II, 13 38, a c. di W. M. Green, Turhout 1970, p. 128: «[...] la stessa disciplina delle discipline che chiamiamo dialettica. Essa insegna a insegnare, essa insegna ad apprendere. In essa la stessa ragione si mostra e manifesta la propria natura, il proprio intento, le proprie capacità. Essa soltanto [...] ha la capacità di fare acquisire la scienza». La traduzione è di Maierù, 1993, p. 276. Si rimanda a questo saggio per tutte le questioni relative alla mediazione della logica antica al Medioevo e per come queste hanno influenzato la disputa.

dagine dottrinale (*inquisitio*) e di ricerca, che accompagnò di fatto lo sviluppo delle università, diede un significativo contributo alla elaborazione della Scolastica e sostenne l'adozione di un approccio razionale ai problemi. In tal senso molti sostengono che, oltre a ciò, essa fu una vera e propria *forma mentis* (De Conti, 2013, p. 27). Infatti il suo uso si estese oltre l'ambito filosofico e teologico, al campo giuridico ad esempio, dove, fra le altre cose, fu utile come strumento di risoluzione di contrasti fra autorità, ma influenzò anche l'architettura e la scienza. Nella società essa aprì un grande agone di libertà, intellettuale e di pensiero (Forlivesi & Giangrande, 2020, pp. 104-107; De Conti, 2013, p. 27; Maierù, 1993, pp. 291-294; Brahmam, 1991, pp. 13-15; Weijers, 2013).

Nei secoli XIV-XV, nonostante anch'essa finisca nel mirino degli umanisti, nel globale attacco di questi al sapere universitario, la disputa, pur perdendo il suo carattere di ricerca aperta, continua a essere presente nei curricula formativi e nella pratica scolastica europea, nelle università, specie tedesche, così come nella *ratio studiorum* dei collegi gesuitici, fino al periodo illuminista, quando declina anche come metodo di insegnamento, ma in forma diversa (il *debate*) attecchisce e fiorisce in Inghilterra e nelle colonie americane.

## 5. Il *debate* alla sbarra

Facciamo una pausa. Nel corso di questi secoli il *debate* ha accumulato anche molte critiche e più di qualcuno ha messo in dubbio la sua pretesa educativa di far crescere uomini e comunità, attraverso un valido meto-

do di ricerca della verità, potenziamento delle capacità di argomentazione e di giudizio, apertura a rapporti sociali tolleranti. Da bravi praticanti non possiamo che dare la parola a questi oppositori, per correttezza, per rispetto del metodo con cui siamo abituati a dibattere, per necessità di mettere alla prova la sua stessa validità. Tanto più che le accuse mosse alla disputa e alle forme di dibattito regolamentato finora definite sono pertinenti e utili anche al nostro *debate* competitivo e innovativo, figlio, come vedremo, delle forme che la disputa assumerà in età moderna (Giangrande, 2021; De Conti, 2013, pp. 60 segg.)<sup>3</sup>.

Concentriamo l'attenzione proprio sugli attacchi alla disputa portati nei secoli XV e XVI dagli umanisti, esemplari e riassuntivi delle critiche generali al *debate*. Giangrande, 2021 (alla cui analisi si fa riferimento nelle pagine seguenti) recentemente ha analizzato la posizione emblematica ed esemplificativa del filosofo spagnolo Juan Luis Vives (1492-1540), che accusa la pratica della disputatio di aver "ottenebrato le menti" e in particolare lamenta: la sua spettacolarizzazione, la sua assolutizzazione, la sua eccessiva conflittualità e la sua deriva eristica.

Punto primo. Dice Vives: perché gli studenti dibattono a scuola? Per sviluppare l'ardore e l'acribia della mente e il desiderio di impegnarsi negli studi anche mediante la competizione. Perché invece disputano i dotti? Non per vincere, ma per discernere il vero, sfrondando la conoscenza da falsi o deboli giudizi. Ebbene, la crescente rilevanza assunta dal pubblico nella pratica della disputa è giunta al punto che tutto in essa è perfor-

3. Il testo di Vives a cui ci si riferirà è *De causis corruptarum artium*, c. VII, consultabile in J. L. Vives, *Opera omnia*, vol. 8, Valencia 1782-90.



mance, il fine pervertito del disputante è diventato ottenere consenso e ammirazione, egli fa di tutto per respingere le accuse, sconfiggere e distruggere l'avversario in un duello senza esclusione di colpi, in cui la *elucidatio veritatis* va a farsi benedire. Non solo, se il pubblico è il fine, esso determina negativamente anche il livello e la bontà del dibattito, considerando che spesso chi ascolta è inadeguato. Inevitabilmente dunque l'elemento sociale di intrattenimento e spettacolo disinnescava il carattere didattico ed epistemico della disputa (cfr. anche Weijers, 2013, p. 273).

Due. Nel sistema scolastico medievale la disputa era diventata invasiva (oddio, lo dicono anche del nostro *debate!*). Trasversale alle discipline, persistente in tutto l'arco dell'istruzione, precoce più che mai, in quanto inflitta anche ai ragazzi, perché considerata fra le attività più nobili, era praticamente diventata il fine dell'intero sistema scolastico: si andava a scuola per disputare. Ma c'era un'altra manifestazione del suo assolutismo forse anche più pericolosa. Si discuteva molto, si discuteva di tutto, la disputa s'aggravava come lupa famelica pronta ad azzannare anche gli aspetti basilari del sapere (quelli che studiavano i piccoli) o quelli all'evidenza indubitabili, per renderli oggetto di discussioni spesso capziose, e coprire col velo della controversia ciò che agli occhi splendeva di luce vivissima. Così si finiva per educare i ragazzi a difendere a denti stretti tesi insensate.

Tre. Chiamiamolo abuso di *pathos*. La tendenza a compiacere un pubblico quasi sempre incompetente induceva i disputanti, come detto nel punto uno, ad assecondarne le caratteristiche e le richieste implicite, e il

pubblico voleva e vuole il sangue, una *pugna* (fra *scholae* diverse magari) più che una discussione. Ciò costringe ad alzare i toni, a essere aggressivi e violenti, perché, appunto, il fine è distruggere l'avversario. In una disputa del genere, in cui bisogna sferrare prima possibile il colpo del ko, non c'è spazio per ragionamenti complessi (richiedono troppo tempo), né per un reale *engagement* che prevede ascolto e confutazione delle tesi altrui, che con l'andare del dibattito vengono semplicemente rifiutate. Conseguenza di questi atteggiamenti è inevitabilmente una corruzione delle discipline e dei costumi. Questi non sono frutti naturali dell'albero della disputa, ma frutti che questo albero dà in molti contesti in cui è piantato.

Quattro. Se non si disputa per cercare la verità, allora non è più né prioritario né importante che ciò che si sostiene sia aderente al vero; l'unica cosa che conta è essere consequenziali, logici e convincenti, poco importa che con le armi della retorica si difendano insensatezze e assurdità. Anzi, la forza dell'ingegno è allenata e usata per sostenere il proprio erroneo punto di vista e ostacolare il raggiungimento stesso della verità: essere capaci di ciò è motivo di vanto.

Sono critiche cinquecentesche alla pratica disputatoria del tempo, eppure alzi la mano chi fra gli addetti ai lavori non ha sentito rivolgere qualche critica simile al *debate*, o chi non si è interrogato su qualcuno di questi rischi, che sembrano particolarmente attinenti alle attuali forme competitive del *debate*. Questo, che alla disputa è legato da vincoli di discendenza e parentela, condivide con essa il rischio di essere snaturato quando perde il

fine che gli è proprio, il prevalere sugli avversari, la vittoria nell'argomentazione.

Potremmo controbattere agevolmente in prima istanza, citando lo stesso Vives, consapevole che le degenerazioni della disputa non erano intrinseche alla sua natura, quanto dipendenti dall'uso errato che se ne faceva (cfr. De Conti, 2013, pp. 60 segg.; Giangrande, 2021, pp. 56-60). Infatti, a ben guardare la radice di tutte le sue perversioni era la spettacolarizzazione, con le esigenze sempre più becere di un pubblico ignorante divenuto giudice e la necessità tirannica di vincere; di qui la distorsione di fini, obiettivi, struttura, costruzione logica e rapporto con la verità, con tanto di ben servito al fairplay. L'attacco umanistico alla *disputatio* è dunque più sociale che dialettico. Pensando poi alle competizioni di *debate* contemporanee, possiamo aggiungere a questa prima difesa un'evidenza inoppugnabile che viene dall'osservazione e dall'esperienza: nulla è meno mediatico, teatrale, telegenico di una gara di *debate*. Ci hanno provato e ci provano in molti a renderlo un evento pubblico spettacolare, ma il *debate* applicato nei suoi protocolli competitivi, da questo tentativo sa difendersi da solo. I tempi, i ritmi e gli oneri pesanti del format, che non tollera alcuna variazione agli schemi prefissati, né tanto meno intemperanze, la densità di contenuti che richiede un'attenzione alta, impossibile per un pubblico generico, sono elementi incompatibili con lo spettacolo. Adattarlo a questo sarebbe possibile solo snaturandolo, e a quel punto il *debate* sarebbe poco responsabile delle sue degenerazioni. Ancora: raramente le gare di *debate* prevedono

un pubblico numeroso, ciò avviene solo in qualche grande occasione (come la Grand final del WSDC), ma in questi casi il pubblico è composto da *debaters*, *coaches*, autorità, cioè persone normalmente molto competenti.

Tuttavia, non si può negare che la competizione può innescare alcuni rischi: cercare l'evento, allargandolo a un pubblico inesperto; concentrarsi sulla vittoria, mettendo in secondo piano i momenti più formativi, come quello della ricerca e della costruzione; e, certamente, più degli altri, l'animosità e l'aggressività. Aleggja insomma su queste riflessioni lo spettro di una domanda decisiva: può la competizione essere un luogo educativo?

Prima di rispondere, concedeteci di riprendere la storia del *debate* per raccontare brevemente di quando il dibattito regolamentato è diventato una competizione scolastica.

## 6. Dai Parlamenti alle scuole

Nei secoli XVII-XIX riguardo al *debate* due fenomeni invertono le loro strade in Europa per incrociarle poi in America: da un lato la disputa come metodologia didattica e metodo di ricerca declina definitivamente con l'avvento della società dei Lumi e la perdita di centralità delle Università; dall'altro il dibattito regolamentato trova stabile dimora nei Parlamenti democratici e costituzionali, in uno dei quali (quello inglese) s'era piazzato già da tempo. Brahmam, 1991 (pp.15-21) ricorda, infatti, come fosse rilevante la libertà di dibattere nel Parlamento inglese già a partire dal Regno di Edoardo III (1327-1377). Non è un caso quindi che nella seconda metà del secolo XVIII, «nel contesto della socia-

lizzazione borghese nel Regno Unito e negli Stati Uniti», nascono le prime associazioni di dibattito moderne (Boschetti, 2021, p. 1). In Gran Bretagna in questo periodo si dibatteva in club privati e nelle società pubbliche, in cui chiunque, pagando un'iscrizione settimanale, poteva discutere di temi letterari, artistici e anche politici. Ampie strati del ceto medio, sottolinea Boschetti, 2021 (p. 1), anche artigiani e commercianti frequentavano le società pubbliche, che rispondevano al loro bisogno di "intrattenimento intellettuale". Questi dibattiti divennero un'attrazione di grande successo, che garantiva agli organizzatori notevoli profitti. Il pubblico era ampio e diversificato, c'erano anche le donne, che col tempo presero la parola e furono così coinvolte, per la prima volta, in dibattiti pubblici politici. A fine secolo i temi politici divennero preminenti, si discuteva della Rivoluzione francese, dei suoi ideali, dell'estensione del suffragio, tanto che per contenere la diffusione delle idee rivoluzionarie, le società pubbliche furono soppresse. Ma il loro modello era vivo e attecchì nelle associazioni universitarie di dibattito, come la *Cambridge* e la *Oxford Union Societies* fondate ad inizio XIX secolo. Strutturate come assemblee deliberative, esse diffusero la cultura parlamentare e influenzarono «le varie pratiche di *debating* pre-esistenti orientandole verso un modello chiaramente ispirato al dibattito parlamentare» (Boschetti, 2021, p. 2). Dal loro fusto nacquero anche i club di *debate* dei college femminili, che, lontani dalle finalità commerciali delle vecchie società pubbliche, furono luoghi di formazione civile e di impegno politico delle donne.

Intanto l'idea del dibattito parlamentare

aveva messo radici nelle colonie americane, in ciascuna delle quali operava un'assemblea elettiva in cui si prendevano decisioni su vari aspetti della vita comunitaria; non solo: dopo la Rivoluzione americana l'influenza del dibattito nella definizione delle politiche nazionali crebbe di pari passo al potere federale e il Congresso divenne il luogo in cui ogni questione rilevante dello Stato veniva discussa. Ma a dibattere non erano solo i deputati. Sin dal '600 nelle colonie erano attivi incontri cittadini pubblici in cui si discutevano e si cercavano soluzioni a problemi comunitari. Dal XVIII secolo club e società di *debate* si diffondono a macchia d'olio, per i cittadini delle classi medie e soprattutto basse sono occasione di miglioramento e avanzamento sociale. Si dibatte di tutto, non solo di questioni di governo, nei club e nelle società brilla infatti la fiaccola dei Lumi, che in nome della ragione e della libertà dà spazio alle diverse opinioni e offre la possibilità di esprimersi a chi non l'aveva. Il tema più discusso negli Stati Uniti del XIX secolo fu la schiavitù: fra mille difficoltà le società abolizioniste diedero voce a categorie a cui questa era e sarebbe stata negata per molto tempo: afro-americani e donne. La bravura e il successo dei loro speakers contribuì a combattere gli stereotipi razziali e sessisti e ad aprire a loro l'accesso ai diritti negati.

In particolare il *debate* si radica nelle università, in cui le società di dibattito si sviluppano a partire dalle società letterarie, esperienze extracurricolari in cui gli studenti s'impegnavano non solo in dibattiti, ma in varie attività di comunicazione orale, come letture e orazioni, ispirandosi alla tradizione oratoria

latina. Queste società fiorirono fino all'epoca della guerra civile, e pur non essendo curriculari furono molto incentivate e rese di fatto obbligatorie, perché costituivano «una parte integrante della formazione degli studenti, contraltare di un'istruzione caratterizzata dalla memorizzazione e da esposizioni orali incentrate sulla recitazione anziché sull'argomentazione» (Boschetti, 2021, p. 3). Nel curriculum infatti gli studenti affrontavano dibattiti di stampo diverso, dispute in latino simili alle forme medioevali dell'*ars obligatoria*, sbarcata oltreoceano nei pacchetti formativi delle università della madrepatria. Paradossalmente, l'esperienza delle società letterarie declinò quando l'eloquenza, l'oratoria e molte pratiche relative al *debate* entrarono formalmente nei curricula universitari come discipline di studio e finirono nel campo più vasto di un nuovo settore di studi, la comunicazione. Intanto questa pratica aveva abbandonato il latino e dato origine alle *forensic disputations* su temi politici, nate in accademia ed estese poi alle società, di cui abbiamo detto. Ne nascono due cose alla fine del XIX secolo. La prima è una disciplina, la *forensic*, su cui ebbe un impatto fondamentale la riforma degli studi giuridici introdotta da Christopher Columbus Langdell presso la Law School di Harvard. Nella rivoluzione didattica voluta dal rettore Langdell, che rifonda scientificamente la giurisprudenza, il *debate* diventa forma di insegnamento del diritto, gli studenti a lezione infatti discutono di casi approfonditi in precedenza (Gambaro & Sacco, 2018, pp. 144-149; Giangrande, 2021, pp. 37-38). Si inaugurano poi le gare di dibattito fra college

come anche fra istituti scolastici secondari, gare che possono ritenersi «l'ultima forma di evoluzione della disputa» (Giangrande, 2021, p. 38). Eccoci arrivati a scuola.

In questo lungo viaggio fra epoche e culture, il *debate*, nelle varie forme assunte, oltre a mostrare le sue potenzialità formative e scientifiche, ha chiarito a tutti un concetto: le opinioni, le convinzioni, le idee si forgiavano davvero in un agone. In contesti pubblici competitivi il dibattito ha potuto ergersi a garante delle libertà di pensiero, di ricerca, delle libertà democratiche, dell'accesso ai diritti negati. Sembra di poter dire che non c'è vera libertà di parola, se non c'è libertà di far configgere (costruttivamente) le idee<sup>4</sup>. Per realizzare ciò, bisogna saper dibattere. In ogni epoca e latitudine è riconosciuto che dibattere è un'arte, che richiede competenze alte per essere esercitata. Documentarsi, studiare, argomentare e difendersi, analizzare, distinguere fra ciò che è importante e ciò che è marginale, fra vero e falso, parlare in pubblico rispettando delle regole, sono competenze che vanno affinate con la pratica e l'allenamento. Gli studenti di Aristotele, come quelli universitari medioevali e americani andavano a scuola e imparavano a dibattere in corsi specifici. Così il dibattito regolamentato, quello esercitato nelle forme competitive, è entrato nei sistemi di istruzione, mostrando la corrispondenza profonda fra le competenze che servono a un *debater* e quelle che deve imparare uno studente.

4. W. Lippmann citato da Brahanam, 1991, p. 19 dice: «In the absence of debate, unrestricted utterance leads to the degradation of opinions [...] the freedom to speak [...] can be maintained only by promoting debate».

## 7. Una palestra di competenze

In queste ultime riflessioni si riconoscono e si incrociano due anime del *debate*, plasmate nella sua storia millenaria, a partire dalla comune radice nel carattere complesso e conflittuale della natura umana: l'anima didattica e quella ludico-sportiva. Una terza, quella epistemica, a tratti le ha attraversate entrambe e oggi cerca nuovi interpreti e settori di applicazione, in virtù della capacità del *debate* di mettere alla prova ipotesi e confrontare dati scientifici alla luce del popperiano principio della falsificabilità: resistono le teorie che reggono meglio alle confutazioni e critiche ricevute<sup>5</sup>. Concentriamoci tuttavia ora sulle prime due, più diffuse e direttamente attinenti alla pratica comune, per tirare le somme e rispondere alle domande che ci siamo posti a inizio capitolo.

Secondo la prima, la metodologia del *debate* è capace di rinnovare la didattica scolastica e in genere i processi formativi, favorisce l'acquisizione di competenze chiave, fondandosi su un apprendimento cooperativo, in cui i discenti sono realmente protagonisti e costruttori di sapere, coinvolti in una relazione nuova con i docenti, nel ruolo di *coach*. Da Aristotele ad Avanguardie educative, il *debate* didattico giunge a noi sull'onda di una tradizione gloriosa, che ha accumulato una lunga lista di allori e

che fundamentalmente non è stata messa in discussione da nessuno. L'ennesima conferma storica di ciò viene dalla recente e contagiosa diffusione in Italia di questa metodologia, che ha portato alla creazione di una vivace comunità nazionale del *debate*, una rete di relazioni, scambi professionali, attività trasversali, che unisce tutta la penisola<sup>6</sup>. Dal momento che una vasta letteratura (Snider, 2006, pp. 2-15; Snider, 2008; Snider, 2014, pp. 1-11), e una altrettanto vasta esperienza, attestano l'efficacia di questa pratica scolastica, può risultare utile indicare l'ampia gamma di competenze che possono essere potenziate attraverso la pratica del *debate* (De Conti, 2013, pp. 43-59, con integrazioni; cfr. anche Cinganotto *et al.*, 2021). Il *debate* favorisce:

- l'acquisizione delle conoscenze e delle idee intorno a problemi antichi e attuali, e la promozione dell'interdisciplinarietà;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità logiche e argomentative;
- l'acquisizione o sviluppo del pensiero critico;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità di ascolto;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità di lettura e scrittura;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità oratorie e comunicative, verbali e

5. Su questo uso scientifico del *debate* e su altri possibili in campi extrascolastici ed extracompetitivi si veda l'intervento di G. Perillo nel MOOC 'Valutare e giudicare nel *debate*', week 6 'Oltre la didattica e la competizione' realizzato da Politecnico di Milano in partnership con ITE 'E. Tosi' di Busto Arsizio (Va) e disponibile al seguente link: [https://www.pok.polimi.it/courses/course-v1:Polimi+DBT102+2022\\_M3/about](https://www.pok.polimi.it/courses/course-v1:Polimi+DBT102+2022_M3/about).

6. La larga diffusione del *debate* nella didattica in Italia in questi anni è frutto e merito delle centinaia di docenti, alunni ed ex *debaters* impegnati a promuovere il *debate* ogni giorno in classe e fuori, e di numerose agenzie educative. Vogliamo ricordare la decisiva azione di Avanguardie Educative di Indire, della Rete *We debate* promossa dall'ITE 'E. Tosi' di Busto Arsizio (Va), una rete di scuole estesa in tutta Italia con oltre trecento scuole aderenti, che organizza da sei anni i Campionati nazionali (ex Olimpiadi nazionali di *debate*); ancora la Società Nazionale *Debate* Italia, che promuove il *debate* nelle scuole (di I e II grado) come nella società civile, esprime la Nazionale italiana, che rappresenta il nostro Paese nel WSDC, e organizza da tre anni il Campionato italiano giovanile di *debate*, una competizione che dura tutto l'anno scolastico e raccoglie squadre (da quest'anno anche della secondaria di I grado) di tutta Italia. Dal 2006 è attivo poi il progetto dell'Università di Padova "Palestra di Botta e risposta" rivolto alla scuola secondaria di I e II grado.

- non verbali;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità di ricerca e dell'attitudine alla ricerca;
  - il miglioramento dei risultati scolastici;
  - l'acquisizione o sviluppo dell'abilità di gestire il tempo costruttivamente;
  - l'acquisizione o sviluppo della prontezza mentale (e del pensiero veloce);
  - l'acquisizione o sviluppo di atteggiamenti e abilità cooperative e di risoluzione dei problemi stimolando il *cooperative e active learning*;
  - l'acquisizione o sviluppo di un atteggiamento mentale aperto, flessibile (e tollerante);
  - l'acquisizione o sviluppo delle capacità di risoluzione dei conflitti e dei dissaccordi;
  - l'acquisizione o sviluppo delle capacità decisionali e di *leadership*;
  - l'acquisizione o sviluppo della capacità di controllare l'aggressività;
  - la promozione dell'indipendenza personale e della maturità di giudizio e sociale;
  - la promozione e sviluppo di atteggiamenti positivi come: autocritica, autostima, sincerità e onestà;
  - la promozione dell'attitudine al dialogo democratico, alla partecipazione e alla tolleranza;
  - lo sviluppo della chiarezza interiore e del coraggio;
  - il consolidamento della relazione educativa docente-alunno;
  - l'acquisizione di una solida preparazione pre-professionale;
  - la riduzione del divario sociale.

Risulta evidente la pertinenza di questo elenco con le previsioni e le richieste più aggiornate della società del futuro (e non parliamo solo di mondo del lavoro), in cui saranno decisive competenze di progettazione, programmazione, competenze umanistiche come la creatività, l'originalità, il pensiero critico, la negoziazione, la flessibilità e la capacità di risolvere problemi complessi, per dirne alcune, tutte presenti più o meno direttamente nell'elenco riportato sopra (Giangrande, 2019b, pp. 4-11; Atchison, 2017, pp. 5-24; Cinganotto *et al.*, 2021).

Per chiarire però più esplicitamente l'attualità e lo straordinario valore formativo della metodologia del *debate*, spendiamo qualche parola su due cenerentole della didattica, in particolare italiana, e sulla loro cronica attesa di un principe azzurro: il ragionamento critico e le competenze di oralità. Il primo, obiettivo centrale dell'insegnamento nelle scuole anglosassoni e non solo già da metà dello scorso secolo, e invece negletto per decenni nella nostra, ha riguadagnato terreno solo di recente, entrando nelle varie Indicazioni nazionali e Linee guida per i curricoli di ogni ordine e grado, che stabiliscono l'orizzonte didattico in cui ogni scuola deve muoversi. È significativo che il pensiero critico abbia messo radici profonde già nelle Indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012, pp. 5-12), le quali, perfettamente consapevoli del mutato scenario in cui si è chiamati a educare e vivere oggi, assegnano alla scuola le finalità prioritarie di «far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere e seleziona-

re le informazioni [...], favorire l'autonomia di pensiero degli studenti [...]». Di qui ecco una scuola che offre “stimoli per sviluppare il pensiero analitico e critico” e avviare a una “comprensione critica dei messaggi provenienti dalla società”, obiettivi trasversali che vengono poi ripresi nelle singole discipline, tutte intese come strumenti di comprensione della complessità e non in ottica trasmissiva (cfr. Paglieri, 2016, pp. 59 segg.). L'enfasi sul pensiero critico si estende poi agli ordini di scuola superiori fino ai Pecup (Profili educativi, culturali e professionali dei ragazzi in uscita dalle scuole superiori, 2005), che per ogni ragazzo in uscita dalla scuola prevedono l'acquisizione “dell'autonoma capacità di giudizio” come base per “l'esercizio della responsabilità personale e sociale”. Si può dire con soddisfazione che il pensiero critico ha guadagnato giuste attenzioni in tutta la cultura italiana, ormai consapevole del ritardo accumulato dalla nostra didattica, delle sue conseguenze a tutti i livelli e del gap con altri Paesi. A testimonianza di ciò vediamo il pensiero critico assurgere a protagonista di solenni dibattiti, come quello che ha animato le pagine della “Domenica” del “Sole-24ore” qualche anno fa, di energiche levate di scudi e di molteplici slogan. Tuttavia tutta questa attenzione culturale è rimasta eterea, non si è tradotta in un'altrettanto martellante didattica concreta. Ma come si fa a insegnare e ad apprendere il pensiero critico? Per dirne una: il suo carattere transdisciplinare lo rende scomodo per l'inserimento nel rigoroso impianto disciplinarista tradizionale della nostra scuola.

D'altro lato anche l'oracy (termine coniato

negli anni '60 per designare l'abilità di usare le competenze orali di ascolto e parlato) ha sofferto, non solo in Italia, di una considerazione tardiva. Per secoli ritenuta dai programmi scolastici solo l'ancella della scrittura, vera regina dell'insegnamento linguistico, è stata riscoperta come una miniera di benefici che travalicano discipline e metodologie. Oggi sappiamo che insegnare ad ascoltare e a parlare vuol dire insegnare a imparare per il resto della vita, a pensare criticamente (ancor!), vuol dire aiutare a superare disagi cognitivi e sociali, anzi per gli studenti più svantaggiati l'oracy a scuola può essere la seconda e ultima chance di riscatto personale. Eppure essa fatica ancora a trovare una sua didattica specifica, un po' per l'antico pregiudizio che la considera una competenza tutto sommato naturale (c'è davvero bisogno di insegnare a parlare nella lingua madre? E addirittura ad ascoltare?), un po' per il contrario: perché, consapevoli della sua enorme ricchezza trasversale ci si trova privi degli strumenti didattici necessari a perseguirla (Leone, 2019; ma soprattutto Mercer, & Mannion, 2018; su tutto e tutti, Ong, 1982). Ebbene, il *debate* può aiutare entrambi, pensiero critico e oralità, a trovare il posto che meritano nelle aule scolastiche. Preparare un dibattito, infatti, vuol dire applicare in modo consapevole e rigoroso un processo scientifico di costruzione del sapere, anche se, per ovvi limiti di tempo e di mezzi, non sempre questo può produrre risultati scientifici. In questo processo entrano in gioco tutte le competenze in cui pensiero critico e oralità si declinano. Immaginate che in una classe i ragazzi divisi in gruppi debbano discutere di questioni come queste, eviden-

temente ispirate a contenuti del programma scolastico: L'arte è imitazione o creazione? La democrazia è la migliore forma di governo? Nelle vicende umane conta più la virtù o la fortuna? Qualunque sia la posizione da difendere, gli alunni sono chiamati ad acquisire sulla questione un sapere approfondito, specifico e consapevole dei suoi vari aspetti, oltre che dei diversi possibili punti di vista su di essa. Per farlo devono applicarsi nella ricerca documentale, cercando, valutando e selezionando fonti e informazioni corrette e utili a elaborare le proprie argomentazioni. Un pensiero originale e critico su un argomento si fonda infatti su uno studio e una conoscenza profonda (primo step per niente scontato nella cultura dominante e nemmeno a scuola). La ricerca documentale, va detto, è praticamente un dono gratuito che il *debate* porta ai programmi scolastici, nei quali non c'è traccia di essa, a meno di non recuperarla dall'implicito di indicazioni ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica che parlano globalmente di "capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali". Individuare poi argomentazioni a sostegno della propria posizione è come formulare ipotesi di ricerca. Come posso dimostrare, ad esempio, che la democrazia è da considerarsi la miglior forma di governo? Posso pensare che essa è quella che più d'ogni altra garantisce la pace. Allora, al lavoro con il gruppo per verificare e dimostrare che è proprio così; serviranno ragionamenti, dati, evidenze, da articolare in una struttura (logica!) stringente che è appunto l'argomentazione, e che dovrà essere difesa dalle confutazioni avversarie e rico-

struita (con le armi della logica!). Ora, non si può confutare, arte sottile, se non si sa ascoltare bene, individuando e mappando i contenuti degli avversari, riconoscendone rilevanza, impatto e punti deboli. Una dimostrazione evidente che, come vuole l'oracy, parlare significa anche ascoltare, cioè, detto in termini pedagogici: l'ascolto è una competenza del parlato. Inoltre, argomentazioni, confutazioni e ricostruzioni non sono pezzi slegati, esposti in performance individuali, sono tasselli di un'unica linea argomentativa, con cui l'intero gruppo dimostra la propria posizione. Strategia e struttura; due caratteristiche del pensiero critico, che sa cogliere i nessi, sa creare sviluppi, sa individuare e scegliere le cose più rilevanti e sa metterle in una serie. Tornando al parlato, poi c'è da esporre tutto questo in discorsi 'pubblici', che sono diversi dalle tante prove orali della scuola (interrogazioni, presentazioni...), perché questi hanno delle regole stabilite, si muovono in un protocollo e la maniera in cui vengono eseguiti, lo stile, è importante, è parte della loro persuasività, sicché dibattere introduce a scuola anche l'arte del *public speaking*, cioè la capacità di usare corpo, voce, gesti per essere più chiari e convincenti. Anche questo un guadagno, e non da poco, per recuperare la fisicità della comunicazione, spesso persa nell'astrattezza e nella virtualità. Infine, (ma questo i ragazzi lo direbbero per prima cosa) il *debate* è un'attività cooperativa, si fa squadra, si deve fare squadra. Sono richieste abilità diverse che devono amalgamarsi: ci vogliono quelli bravi a cercare informazioni nel breve tempo a disposizione, quelli capaci di scrivere, quelli che sanno sintetizzare (magari anche ciò che gli



altri hanno scritto troppo per esteso), chi sa confutare e chi sa riassumere. Se queste capacità non si armonizzano, non si può sostenere una posizione e tanto meno reggere agli attacchi avversari. Anche fare squadra è una competenza che si impara, e ci vuole qualcuno (il docente - *coach*) che la insegni. Insomma, il *debate* è una palestra di competenze o, con un'altra metafora, uno scrigno del tesoro, che contiene tanti pezzi pregiati, da usare all'occorrenza anche separatamente, per cui essere *coach* e giudice di *debate* per un insegnante è un arricchimento notevole.

Intanto l'idea della palestra è particolarmente appropriata per rappresentare il contributo maggiore che il *debate* porta alla didattica scolastica: il richiamo a una progettualità specifica su pensiero critico e oralità, progettualità, come detto, ancora assente nonostante i numerosi proclami che da più parti la invocano. Si confonde ancora spesso la didattica dell'oracy e del pensiero critico per l'organizzazione o la partecipazione a eventi e attività occasionali che prevedono l'esercizio di queste competenze. La reale acquisizione di queste richiede un training specifico, costante, verificabile e delinea un profilo nuovo del docente come *coach*.

Volendo riassumere sinteticamente quanto detto sulla rilevanza e l'impatto del *debate* come metodologia didattica, proviamo a farlo con due numeri, un 4 e un 5.

Sul piano del curriculum, cioè della traduzione in didattica delle esigenze culturali di rinnovamento che vengono dalla realtà in cui viviamo e vivremo, il *debate* ci offre un programma di sviluppo linguistico e critico che incrocia oralità e pensiero in 4 grandi aree di

competenze: A) ascolto, comprensione e risposta, B) stile ed espressione, C) contenuti e ragionamento (argomentazioni, prove, dati, idee, confutazioni), D) strategia e struttura. Sono pronte a essere declinate in conoscenze, abilità e competenze più specifiche e a essere inserite nelle nostre programmazioni.

In merito al numero 5 lascio la parola a F. Paglieri: quanto egli scrive sulle condizioni di "felicità razionale" di un gruppo, conclude perfettamente questa parte, senza bisogno di commenti o integrazioni. Egli infatti sostiene (Paglieri, 2016, pp. 179-183) che un gruppo, quindi anche una classe, una squadra, una scuola, funziona bene dal punto di vista del ragionamento, se si verificano 5 condizioni:

- diversità di opinioni: nel gruppo circolano idee differenti e alternative, e quelle di ciascuno sono messe alla prova da chi la pensa diversamente;
- struttura poco gerarchica: il confronto è basato sul merito, cioè sulla competenza di chi si esprime sul tema, più che essere orientato da rapporti di potere;
- bassi costi reputazionali: tutti sono liberi di esprimersi senza temere che la propria immagine sia compromessa;
- libertà di parola: non ci sono barriere di nessun tipo all'espressione (attenzione, barriere non vuol dire regole);
- criteri di valutazione condivisi: i partecipanti condividono la definizione di ragionamento corretto. Non vale dire: 'è questione di gusto', 'chi sei tu per dire che non è così?'

Poi prosegue: un modello di gruppo che funziona così sono le squadre di dibattito. È auspicabile che esse si diffondano nelle scuole italiane come già avviene all'estero. Che altro dire? Game, set, match.

## 8. Giocare, finalmente, al *debate*

Il *debate* però appena può svicola dalle aule scolastiche, vi si trova bene ma gli stanno strette. La sua natura competitiva si presta a dar vita, come abbiamo visto, a una metodologia didattica particolarmente raccomandabile, ma poi cerca gli agoni delle gare. Ed è qui che dobbiamo seguirla per completare il discorso sulla sua natura e valore e rispondere ai detrattori.

Quando i ragazzi dibattono in classe, si vede subito una cosa. Mostrano un coinvolgimento diverso da quello che normalmente hanno nelle prove e attività didattiche curricolari. Tensione, ansia, impegno, e anche gioia e soddisfazione sono i segni dell'ingresso in uno spazio e in una struttura formale diversi dalla quotidianità scolastica. Stanno giocando. Sono nello spazio sospeso del gioco, dove, certo, è importante imparare contenuti e acquisire competenze didattiche e civili, ma anche sperimentare gratuitamente nuovi ruoli e nuove regole di comportamento e magari scoprire qualcosa di nuovo di sé. Un luogo in cui è bello stare per il solo piacere di giocare. C'è in questo l'adrenalina di un impulso spontaneo, leggero, di tutti, ragazzi e adulti, che spinge ad allontanarsi ogni tanto dalla realtà e tuffarsi in un'attività regolata e valutata, fine a se stessa, come un piccolo mondo altro. Il *debate* è anzitutto un gioco e possiamo

tratteggiarne in questo senso il profilo (Giangrande, 2019a; Giangrande, 2019b), possiamo affermare che appunto esso si colloca fra le attività umane che definiamo ludiche, fini a se stesse, in quanto hanno lo scopo gratuito di allontanare il partecipante dalla routine di azioni che sono mezzi per raggiungere un fine preciso. Fra i giochi poi il *debate* è uno di quelli il cui scopo è interno e perseguibile solo attraverso il rispetto delle regole e delle procedure previste. In pratica non c'è da affidarsi alla sorte per vincere, ma alle proprie abilità. Quest'ultimo tratto ci porta a sottolineare un punto fondamentale: la cruciale importanza nel *debate* del protocollo o format, termine più in uso ma forse meno preferibile (Giangrande, 2019a e De Conti, 2015). Il protocollo è «l'insieme di obiettivi, norme e attività che struttura, regola e caratterizza il dibattito stesso permettendone uno svolgimento lineare e completo» (De Conti, 2013, p. 30). È una forma che determina sensibilmente la sostanza, poiché tutte le abilità di un dibattito sono influenzate dal suo protocollo. Da esso infatti dipende quanto devi sapere del tema, come organizzare la ricerca di informazioni e la costruzione della linea argomentativa, ma anche il carattere delle argomentazioni e delle confutazioni, la strategia e la cooperazione di squadra, in pratica tutto il contenuto formativo dell'esperienza.

A tal riguardo abbiamo già evocato il protocollo come garanzia contro la spettacolarizzazione del dibattito, origine e causa di molte degenerazioni. Un concetto da approfondire. I giochi come le attività agonistiche sono costituiti da regole, nelle quali risiede il loro fine principale, esse

tracciano infatti il percorso per raggiungere 'lo scopo del gioco'. Questo dunque non è riposto nel consenso o gradimento di un soggetto esterno come il pubblico, come avviene ad esempio per le performances artistiche o teatrali. D'altro lato, i giochi e gli sport possono avere un pubblico, anzi in molti casi gli incontri sportivi sono inseriti in manifestazioni rivolte a un pubblico più o meno numeroso, che gode di ciò che vede partecipando alle dinamiche interne del match (le azioni degli atleti, l'andamento del risultato...). Ecco, appunto, il piacere che il gioco dà ai partecipanti e a chi assiste nasce da ciò che avviene all'interno del gioco stesso, a conferma che esso, anche in presenza di spettatori, conserva il suo fine intrinseco, dettato dalle regole. Ma sappiamo anche che l'ingerenza del pubblico e delle sue esigenze talvolta diventa preponderante, per ragioni economiche o per esigenze televisive legate ai profitti da ricavare dall'evento, e in questi casi biasimiamo il rischio di perdere lo spirito del gioco, il suo fine, il fatto che esso diventi uno show. Anche per il *debate* è così. Spesso, mossi da buona volontà tanti docenti o dirigenti nelle nostre scuole sono tentati di organizzare eventi spettacolari di *debate*, drammatizzandolo, costruendo scenografie e palinsesti in cui i ragazzi più che dibattere, finiscono per recitare un copione, perdendo così il valore formativo dell'esperienza e godendo solo in parte dell'effetto di un gioco, svago e divertimento. Questo succede perché in questi casi il fine di ciò che fanno non è più giocare al *debate*, ma la sua rappresentazione pubblica. È la prova, se ce ne fosse ancora bisogno, che il *debate*

è un gioco.

Non finiscono qui, però, le virtù educative del protocollo. Aggiungiamone un'altra: esso è forse la risposta più efficace al rischio di assolutizzazione del *debate*. Preparare entrambi i lati di una questione, rispettare uno schema e un'etica argomentativa, attenersi a tempi e regole, sono strumenti potenti, nelle mani di tutti coloro che nel *debate* educano (*coaches*, insegnanti e giudici), per tenere la forma al servizio della sostanza, per evitare cioè che la tecnica diventi un fine, stravolga i contenuti e finisca per abituarsi a difendere tesi insensate. Inoltre, la preparazione richiesta per un dibattito è lunga, faticosa, deve essere necessariamente approfondita, è il momento più difficile e noioso per i ragazzi, tanto che molti lo eviterebbero volentieri, ma proprio per questo è l'antidoto migliore al vuoto di contenuti in cui può cadere il dibattito. E l'impromptu allora? E il British Parliamentary, in cui i *debaters* hanno solo 15 minuti per prepararsi? L'esperienza mostra che più i *debaters* sono esperti, più i loro impromptu rassomigliano a dei preparati per ricchezza e pertinenza di contenuti presentati. Questo succede perché l'abitudine alla ricerca è divenuta un habitus mentale, si è capaci di richiamare contenuti già studiati e approfonditi, di condividere e accedere alle enciclopedie personali dei membri della squadra nei ridotti momenti di preparazione, ciò garantisce spessore alla linea e alle argomentazioni elaborate. Non è forse questa la maturità culturale richiesta ai ragazzi (talvolta anche esageratamente) nelle prove scritte e orali scolastiche, soprattutto gli Esami di stato? Non è questo un tratto del profilo educa-

tivo che i ragazzi dovrebbero avere in uscita dalla scuola secondo i vari PECUP? Il *debate* fa sviluppare e allena la maturità culturale e la capacità di usare e rielaborare contenuti appresi in modo molto più efficace della didattica ordinaria, che spesso nella sua struttura trasmissiva le perde di vista. Chiudendo questo punto, vogliamo azzardare una risposta a una recente acuta critica al dibattito competitivo mossa da Zalewska, 2021 che si pone nella linea di quelle appena affrontate. Riferendosi all'esperienza scolastica polacca dell'*Oxford debate*, un protocollo competitivo molto formalizzato, in tutto simile al WSD, l'autrice rileva in sintesi che: 1) la rigida struttura del protocollo in cui gli interventi delle due parti si contrappongono soltanto con il fine di prevalere, inficia lo scopo persuasivo del dibattito, lo rende invece "apersuasivo"; si persegue la logica della vittoria non quella della negoziazione e della ricerca di una soluzione. 2) L'assegnazione per sorteggio della posizione da difendere e l'ostinata difesa di essa a cui sono indotte le squadre dal format ha un impatto negativo sulla socializzazione, cioè sui modi con cui i ragazzi si abilitano a partecipare degli ordini civili, politici, professionali della società; in pratica si diventa simili a quei politici che "mantengono un dissenso rituale" pur di ribadire la propria identità partitica sulla scena. 3) Le regole di questo protocollo limitano fortemente l'autonomia degli studenti; se tema e tesi sono imposti, essi possono usare le loro risorse intellettuali e creative solo per "raggiungere obiettivi fissati da qualcun altro"; ciò che è peggio è che questo rende i *debaters* indifferenti ai contenuti, inconsapevoli dello scopo, del significa-

to e del tema del dibattito, soldatini pronti a supportare qualunque sistema.

Dunque, una premessa e tre brevi risposte. Anzitutto, le critiche dell'autrice mettono il dito nelle piaghe di rischi reali e derive possibili del *debate*, aggiornando quanto già lamentato dagli umanisti. Si tratta di moniti da tenere sempre presenti per *coaches*, insegnanti, scuole, organizzatori di tornei ed eventi, perché il valore educativo del *debate* è tanto straordinario quanto fragile ed esposto a facili manipolazioni. Tuttavia la sensazione generale è che questa analisi, letta con gli occhi di un'esperienza diversa dei dibattiti anche competitivi, guardi, per così dire, alla testa del *debate*, ma perda di vista il cuore. E naturalmente succede che nella pratica, non solo del *debate*, si perda per strada l'anima e il cuore e si rimanga solo con la testa.

Cosa vogliamo dire? I protocolli disegnano strutture che garantiscono significatività culturale al dibattito e ne permettono uno sviluppo lineare e rigoroso. Se applicati senza consapevolezza da *coaches* e *debaters* finiscono per diventare scheletri artificiali e vuoti. Facciamo degli esempi in riferimento alle critiche citate.

- 1) Proporre a due squadre un tema su cui dibattere difendendo due posizioni opposte (pro e contro) è stato per secoli un modo, efficace, di studiare e comprendere questioni. Il conflitto e la competizione didattica sono in questo potenti strumenti di approfondimento: motivano a scavare, a capire più a fondo possibile e ad acquisire una comprensione completa di tutti gli aspetti del tema, che infatti,

fra l'altro, normalmente deve essere preparato per entrambe le posizioni; impongono l'ascolto delle posizioni altrui, perché senza ascolto non si può confutare in modo efficace; richiedono collaborazione in team, intesa e scelte strategiche vincenti. Il conflitto poi scorrendo sui binari del protocollo mette alla prova due tesi, vincerà quella che reggerà meglio alle confutazioni e alle ricostruzioni dell'altra parte, secondo un processo scientifico di ricerca (nei limiti già segnalati in precedenza), che giustifica la logica della vittoria. Insomma, conflitto, competizione e vittoria sono pensati per essere strumenti a servizio della conoscenza e dell'apprendimento. Tutto ciò è garantito anzitutto dalla consapevolezza di questi valori che *coaches* e *debaters* dovrebbero avere, e poi dai giudici, che vigilano e valutano positivamente l'applicazione corretta di questi processi, sanzionando invece l'uso di tecniche scorrette, finalizzate esclusivamente a prevalere sulla squadra avversaria. In tal senso i giudici, con l'assegnazione dei punteggi e con la restituzione, garantiscono l'eticità del dibattito, che è fondata sui principi di lealtà, equità, onestà intellettuale, rispetto (De Conti & Zompetti, 2019). Per concludere questo punto, a garanzia del valore epistemico del *debate*, sono numerose le testimonianze di *debaters* che dicono di aver fatto un salto di qualità culturale grazie alla pratica del *debate*

competitivo, una consapevolezza che è confermata da risultati scolastici e percorsi universitari. Nulla comunque vieta, come spesso accade in vari contesti pubblici, di aggiungere al protocollo competitivo una terza fase di negoziazione o conciliazione, che potrebbe essere un valore aggiunto, non certo sostitutivo o integrativo, per specifiche finalità didattiche, e che si sommerebbe a quelli già propri della forma competitiva.

- 2) Due tesi, abbiamo detto, meglio forse sarebbe dire che in un dibattito si confrontano due mondi. Compito dei *debaters*, qualunque tipologia di dibattito affrontino, è elaborare e difendere delle visioni di mondo concrete e plausibili a partire da un tema, la cui natura controversa permette la costruzione di una visione parziale (pro o contro) che conservi una parte di verità e credibilità. La posizione di una squadra è tanto più forte quanto più realistica, non quanto più scaltramente logica. Questo i ragazzi, i *coaches* e i giudici lo fanno, per cui lo sforzo di chi dibatte è immaginare, con l'aiuto di una robusta ricerca documentale, mondi possibili, realisticamente funzionanti nei loro meccanismi. Qui si apre lo spazio della creatività, dell'originalità argomentativa e interpretativa, si mettono le mani in pasta nella realtà, non solo scoprendone aspetti sconosciuti per ignoranza o per pregiudizio, ma anche cercando significati, immaginando come essa

potrebbe essere migliore. Dunque la posizione elaborata da una squadra non è né vuota né anonima, è una versione semplice, forse ingenua, ma autentica e verosimile di uno spicchio di realtà, in cui il *debater* può credere, anche a prescindere dalle sue convinzioni personali, e che può difendere con *pathos* sincero. Mi pare significativa una situazione vissuta personalmente durante la preparazione a un *debate*, quella di un colonnello dello Stato Maggiore, a cui fu chiesto un confronto sulle linee pro e contro elaborate dai ragazzi sul topic 'Questa assemblea ritiene che i quattro maggiori paesi dell'Unione europea (Francia, Germania, Italia, Spagna) dovrebbero promuovere una cooperazione rafforzata per la politica estera e di difesa comune'. Colpito dalla preparazione dei *debaters*, dialogò con loro per quasi due ore, rispose alle loro domande incalzanti - *Come funziona questo? Si potrebbe realmente fare quest'altro? Che succederebbe se facessimo così?* - elogiandoli infine per l'Europa che avevano immaginato.

- 3) Questo lavoro faticoso e alla fine appagante qualunque sia il risultato del dibattito, se guidato e agito in un ambiente consapevole dei suoi valori (chiamiamolo: educativo), insegna soprattutto una cosa: a mettere in discussione e a dissentire in modo costruttivo. Questo è il frutto di un lento cambio della forma mentis, che

prima impara a scindere le questioni, in tanti aspetti da considerare, poi si allarga e matura l'interesse per il proprio mondo e per quello globale, si orienta a costruire scenari migliorativi, e nel frattempo trova le parole per dirli. E che fine fanno le convinzioni e le credenze personali? Finiscono nel tritacarte del relativismo? Rispondiamo con la bella riflessione regalata dal filosofo Felice Cimatti ai presenti alla giornata conclusiva delle prime Olimpiadi nazionali del *debate*, celebrata a Roma nella Biblioteca del Senato il 18 novembre 2017. Prima e più che educarci ad ascoltare le posizioni altrui, il *debate* ci educa a non considerare le nostre degli assoluti indiscutibili, cioè ci aiuta ad abbattere il principale impedimento al dialogo. Scoprire, studiare, difendere posizioni diverse dalle proprie ha soprattutto questo effetto salutare, ci rende più tolleranti, anche quando convinzioni e posizioni personali si rafforzano. Alla fine poi, questo toccare la realtà nel gioco, sentirne l'odore vero e cercare di modellarla con l'immaginazione, inevitabilmente genera il desiderio di parteciparvi davvero, nelle forme, nei modi, nelle istituzioni esistenti nella vita sociale. Ci sono tante testimonianze in proposito, l'ultima in ordine di tempo, brillante e particolarmente significativa per quanto stiamo dicendo è il libro dell'ex-*debater* due volte campione del mondo Bo Seo, *The art of disagreeing well* (William Col-

lins, London 2022). L'autore racconta la sua storia, non solo quella di un ragazzo timido che diventa due volte campione del mondo di *debate*, quanto quella di una ragazza che grazie al *debate* impara ad ascoltare e a farsi ascoltare, mostrando come questa pratica (la chiama sport) può arricchire le vite personali e le società.

Parlando delle caratteristiche ludiche del dibattito regolamentato, abbiamo fatto più volte riferimento alla pratica sportiva. Del resto parlando di *debate*, parliamo di club, squadre, campionati, gare, punteggi, risultati, classifiche, tornei, giudici, *coach*... Non si tratta di un lessico metaforico e casuale, perché molte caratteristiche del *debate* inducono a considerarlo non solo un gioco, ma anche uno sport, cosa che effettivamente succede in diversi paesi quali India, Canada, Singapore, USA, Cina, Australia (cfr. Bartanen & Littlefield, 2014, pp. 179-207; Giangrande, 2019a, pp. 5-14; Giangrande, 2019b). Quattro elementi convincono in tale direzione: il *debate* è un gioco, è basato su regole definite e ha lo scopo di divertire e/o esercitare competenze; è una competizione, in quanto prevede un confronto tra squadre al termine del quale un giudice decreta il risultato, e, come detto, tale confronto richiede l'esercizio di abilità, perlopiù mentali; come ogni sport anche il gioco del *debate* è fondato su un'etica, in particolare sui valori di lealtà, equità, onestà intellettuale e rispetto (De Conti & Zompetti, 2019); infine, è dotato di una struttura istituzionale riconosciuta. Esistono numerosi elementi a conferma di ciò: anzitutto l'esistenza di un board mondiale che

organizza i Campionati del mondo, a cui fanno riferimento le federazioni, le società che in tanti Paesi gestiscono e organizzano tornei, selezioni, campionati; in Italia da questo punto di vista stiamo muovendo i primi passi, ma alcune istituzioni come la Società Nazionale Debate Italia sono riconosciute dagli e negli organismi internazionali, e dalla comunità italiana come enti organizzatori di competizioni nazionali e formazione. A tal riguardo, sono elementi istituzionalizzanti anche la diffusione di una formazione specialistica sulle tecniche e i vari aspetti del *debate*, con la conseguente creazione di figure di formatori specifici e addirittura di albi condivisi di formatori, così come la specializzazione professionale di altre figure del *debate*, soprattutto i *coaches*, che in America e in altre parti del mondo, nelle Università e nelle scuole superiori, sono figure educative istituzionali e retribuite. Tuttavia, queste ragioni non sembrano sufficienti ad alcuni per considerare il *debate* come sport, la questione è aperta e tutt'altro che vicina alla conclusione, almeno in Italia. Per i fini del nostro discorso, però, non importa stabilire in modo definitivo i confini tra ciò che è sport e ciò che non lo è. Il *debate* è competizione agonistica e questo porta con sé la domanda che abbiamo lasciato senza risposta qualche paragrafo fa: la competizione può essere educativa?

È tempo di dire a voce alta 'sì', richiamando quanto è stato detto finora fra le righe. Dalla coltre di accuse non sempre infondate, e che anzi costituiscono minacce sempre possibili di degenerazioni del dibattito, abbiamo visto riemergere i valori e le potenzialità del *debate*. Abbiamo in sostanza

mostrato che i limiti attribuiti a esso emergono quando ci si allontana dalle sue finalità e dalle sue potenzialità formative, degradandolo a una pratica narcisistica e diseducativa. Tuttavia questa consapevolezza può non bastare a gestire uno strumento pulsante come la competizione, che tende a sfuggire dalle mani di chi vuole guidarla, essendo altamente coinvolgente e coinvolgendo numerosi interessi e attese anche esterni ai *debaters* e ai loro team (quelli delle famiglie, delle scuole, della cultura circostante che si aspetta sempre di vedere persone vincenti da celebrare). Se vogliamo che il *debate* sia educativo, dobbiamo invertire i termini: dobbiamo cioè decidere di educare attraverso il *debate*: «il dibattito deve essere un'attività educativa attraverso la competizione, non un'attività competitiva che educa» (S. Llano cit. in De Conti & Zompetti, 2019, p. 42). L'inversione dei termini è necessaria per chiarire i due passaggi che ci restano da fare: 1. sapere che promuovere i valori non coincide con educare; 2. capire che per educare oltre alla consapevolezza sono necessarie l'intenzionalità e la progettualità; fra le due cose c'è che educare significa preoccuparsi delle persone nella loro globalità, cioè mirare alla loro crescita in umanità. Nella stessa conversazione il dottor Llano, ad esempio, pone la differenza, per l'organizzazione di un torneo, fra assicurarsi che le regole siano rispettate da *debaters*, *coaches*, giudici (promozione di un valore del *debate*, l'etica) e preoccuparsi che le regole e i protocolli promuovano relazioni etiche fra i partecipanti. Questo richiede intenzionalità specifiche, ad esempio valutare che le strategie dibattimentali siano adatte a

questo obiettivo, inserite in un progetto complessivo, in cui non si attuano azioni occasionali, ma una serie di attenzioni alla persona che insieme creano un ambiente educativo. Infatti è l'ambiente che educa, ed è l'ambiente educativo del *debate* che garantisce alle potenzialità e alla ricchezza formative della metodologia e della sua forma competitiva di diventare un luogo di crescita umana. Per questo in un evento tutte le componenti devono fare la loro parte remando nella stessa direzione, organizzatori, giudici, *coaches*. In questo ambiente la chiave sono le relazioni, perché l'educazione è soprattutto una relazione. Fra le tante figure educative che un *debater* incontra nella sua esperienza quella più importante è senza dubbio il *coach*, che è al centro di tutte le attività e tutte le altre relazioni nella squadra o nel gruppo. Ed è a lui che, concludendo, idealmente lasciamo il testimone di questo articolo, perché nel profilo educativo del *coach* si sintetizza e si incarna quanto detto sul valore formativo del *debate* e si delinea anche una nuova figura professionale e docente. Un tema che richiede un capitolo tutto suo.



## Bibliografia

---

- Atchison, J.** (2017). *The art of debate*. Chantilly Virginia: The great courses.
- Bartanen, M. D., & Littlefield, R. S.** (2014). *Forensics in America: a history*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Bendaud, V. R., & Volli, U.** (2021). *Discutere in nome del cielo*. Milano: Guerini.
- Boschetti, L.** (2021). *Debate o storia controversiale? La grande esperienza anglosassone*. Disponibile su: <https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/425-lezione-10c-debate-o-storia-controversiale-la-grande-esperienza-anglosassone.html>.
- Branham, R. J.** (1991). *Debate and critical analysis: the harmony of conflict*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum associates, Publish.
- Cinganotto, L. Mosa E., & Panzavolta, S.** (2021). *Il Debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*. Roma: Carocci.
- De Conti, M.** (2013). *Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze per la gestione di conflitti e disaccordi*. Tesi di dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione XXVI ciclo, Università degli studi di Padova.
- De Conti, M., & Zompetti, J.** (2019). *L'etica del debate*. Milano - Torino: Pearson.
- De Conti, M., & Giangrande, M.** (2017). *Il debate come metodo didattico*. Milano - Torino: Pearson.
- Forlivesi, M., & Giangrande, M.** (2020). *Disputa*. In *Le parole e i numeri della filosofia. Concetti, percorsi di studio, ambiti professionali*, a cura di Stefania Achella e Clementina Cantillo, Roma: Carocci.
- Gambaro, A., & Sacco, R.** (2018). *Sistemi giuridici comparati*. Torino: Utet.
- Giangrande, M.** (2019a). *Le regole del debate. Guida ai protocolli per coach e debite*. Milano-Torino: Pearson.
- Giangrande, M.** (2019b). *Il debate come sport*. In Obino, A. *Competenze e occupazione nell'era della discontinuità*. Roma: Castlvecchi, pp. 79-95.
- Giangrande, M.** (2021). *Cosa il competitive debate può apprendere dalle critiche umanistiche alla disputatio*. In 'Educazione', X,1.
- Leone, N. M.** (2019). *Il valore dell'oralità a scuola: antidoto al mondo dei social*. Bologna: Opuscoli Adi. Disponibile su: <https://www.sn-di.it/wp-content/uploads/2020/03/Il-valore-delloralita-antidoto-al-mondo-dei-social.pdf>.
- Maierù, A.** (1993). *La dialettica*, in *Lo spazio letterario del Medioevo. Il Medioevo latino*, tomo II. Roma: Salerno, pp. 273-294.
- Mercer, N., & Mannion, J.** (2018). *Oracy across the Welsh curriculum*. Cambridge: Oracy Cambridge.
- Ong, W.** (1982). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. London and New York: Methuen.
- Paglieri, F.** (2016). *La cura della ragione*. Bologna: Il Mulino.
- Snider, A.** (2008). *The code of the debater. Introduction to policy debating*. New York – Amsterdam - Brussels: Idea.
- Snider, A.** (2014). *Sparking debate. How to create a debate program*. New York – London - Amsterdam: Idea.
- Snider, A., & Schurer, M.** (2006). *Many sides: Debate across the curriculum*. New York –
-

Amsterdam - Brussels: Idea.

**Weijers, O.** (2013). *In search of truth. A History of disputation techniques from antiquity to Early Modern Times*. Turnhout: Brepols.

**Zalęska, M.** (2021). *Il dibattito come rischio educativo*. In Cattani, A., & Mastroianni, B. (a cura di), *Competing, cooperating, deciding: towards a model for deliberative debate*. Firenze: University Press, pp. 55-65.

**Zürcher, E.** (1972). *The Buddhist Conquest of China: The Spread and Adaptation of Buddhism in Early Medieval China*. Leiden: E. J. Brill.