



Gruppo di lavoro sulle tecniche  
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>

ISSN 2975-0075

N° 2- Anno 2024  
pp. 268-290

## **Il *Debate* nella didattica universitaria**

Un'esperienza interdisciplinare  
presso l'Università di Genova\*

Alessandra MODUGNO<sup>1</sup>, Valeria PANDOLFINI<sup>2</sup>

*1* Università di Genova, Genova (GE), [alessandra.modugno@unige.it](mailto:alessandra.modugno@unige.it)

*2* Università di Genova, Genova (GE), [valeria.pandolfini@unige.it](mailto:valeria.pandolfini@unige.it)

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0  
Copyright © Genova University Press

## Abstract

Quali sono le competenze che è necessario e opportuno mettere in gioco per svolgere una “buona” discussione? Quando una discussione può definirsi “buona”? Perché imparare a discutere è un apprendimento importante nel profilo umano e professionale di una persona?

Il contributo presenta un’esperienza di collaborazione interdisciplinare che ha coinvolto gli studenti frequentanti gli insegnamenti “Pensiero critico e argomentazione” e “Sociologia Generale” erogati nel I semestre del I anno del Corso di Laurea in Scienze dell’educazione e della formazione (a.a. 2022-2023) dell’Università di Genova. L’attenzione è posta su due focus principali. Il primo è il valore formativo per studenti giovani adulti di un’esperienza di preparazione e realizzazione di un dibattito su un tema oggetto di studio, intorno al quale essi sono chiamati sia a prendere una posizione e argomentarla, sia a rispondere alle riflessioni di interlocutori che sostengono posizioni diverse o opposte alle loro. Il secondo è illustrare gli obiettivi e le diverse fasi di progettazione e attuazione dell’attività didattica da parte delle docenti.

L’intento è presentare i criteri metodologici assunti per attuare l’esperienza e far emergere le modalità con cui sono stati preparati e promossi contenuti e competenze filosofiche e sociologiche, la loro valenza sia disciplinare (*hard skills*) sia trasversale (*soft skills*).

## Keywords

*Debate*; argomentazione orale; innovazione didattica; interdisciplinarietà; pensiero critico

## 1. Il contesto e lo sviluppo del *Debate*: obiettivi e scelte metodologiche

Il contributo presenta un'esperienza interdisciplinare rivolta agli studenti frequentanti gli insegnamenti *Pensiero critico e argomentazione* e *Sociologia generale* erogati nel I semestre del I anno del Corso di Laurea in *Scienze dell'educazione e della formazione* (A.A. 2022/23) dell'Università di Genova. Il progetto nasce dalla finalità, cara ad entrambe, di realizzare una didattica il più possibile partecipativa e si colloca nell'ambito delle iniziative di innovazione didattica promosse dall'Ateneo genovese, il cui scopo è aumentare l'efficacia formativa dei percorsi, favorire il coinvolgimento attivo degli studenti e renderli maggiormente consapevoli e autonomi nell'apprendimento<sup>1</sup>.

L'ambito specifico della nostra collaborazione è stato una prova intermedia interdisciplinare svolta mediante la tecnica del *Debate* (Cinganotto et al., 2019; De Conti & Giangrande, 2017), già sperimentata nella valutazione di *Pensiero critico e argomentazione* da Alessandra Modugno nell'A.A. 2021/22 per verificare alcune competenze filosofiche. L'obiettivo ulteriore è stato sia inserire il *Debate* nella valutazione di *Sociologia generale* sia lavorare su alcune competenze trasversali ai differenti ambiti disciplinari, che tale tecnica permette di "attivare" in modo molto particolare (Consiglio Europeo, 2018):

- *alfabetica funzionale*. Il *Debate* favorisce un'analisi delle informazioni più approfondita rispetto allo studio manualistico, promuovendo più di altre attività oratorie la competenza comunicativa verbale e non verbale e migliorando le capacità di organizzare e comunicare le idee (Williams et al., 2001);
- *personale e sociale*. Attraverso il *Debate* gli studenti imparano a immedesimarsi nelle condizioni altrui, ascoltare l'altro e apprezzare i punti di vista diversi dai propri, sviluppando competenze per lavorare in gruppo e instaurando relazioni di *mentoring* e di tutoraggio con i pari (Copeland & James, 2016);
- *imparare a imparare*. Il *Debate* favorisce lo sviluppo di competenze connesse all'efficace organizzazione del proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle

---

<sup>1</sup>\* L'articolo è frutto della collaborazione delle due autrici. Nello specifico, Alessandra Modugno ha redatto i paragrafi 2 e 4, Valeria Pandolfini i paragrafi 1 e 3.

<https://utlc.unige.it/ProgettiInnovazione2022>

informazioni, sia a livello individuale che in gruppo, incrementando la consapevolezza del processo di apprendimento e dei propri bisogni (Mezuk et al., 2011).

Si tratta infatti di competenze sempre più importanti per le giovani generazioni (Benadusi & Molina, 2018; Giancola & Viteritti, 2019), che rimandano a conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per rispondere a esigenze dell'ambiente personale, sociale o organizzativo e che risuonano nei principali obiettivi dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (Assemblea Generale ONU, 2015).

La progettazione e preparazione remota dell'attività ha richiesto da parte nostra numerosi momenti di confronto e condivisione, per valutare i contenuti su cui si sarebbero svolte le discussioni, i criteri e la rubrica di valutazione, le scelte organizzative inerenti alle fasi di preparazione della prova in aula, le indicazioni di lavoro da trasmettere agli studenti. Già nella prima lezione di ciascun insegnamento sono state trasmesse agli studenti le informazioni essenziali inerenti al *Debate*, chiarendo che sarebbe stato per entrambi il primo momento valutativo, svolto in modalità interdisciplinare e grupppale.

Preparazione e realizzazione del *Debate* si sono articolate in diverse fasi che hanno impegnato sia noi docenti sia gli studenti.

1. La fase iniziale ha riguardato la scelta del tema intorno al quale il *Debate* si sarebbe sviluppato e la formulazione delle affermazioni sulle quali gli studenti avrebbero discusso elaborando le reciproche posizioni. Particolare attenzione è stata posta alle caratteristiche delle questioni proposte: per garantire un buon dibattito (De Conti & Giangrande, 2017) una questione deve essere 'univoca', ossia non contenere o suggerire più di un argomento di discussione, 'circoscritta', ossia non riguardare argomenti eccessivamente estesi, 'chiara', ossia non contenere termini ambigui o equivoci. Inoltre, la scelta dei contenuti da dibattere ha risposto a tre criteri (ib.): quello *contenutistico*, poiché gli argomenti da discutere sarebbero stati inerenti all'insegnamento di *Sociologia generale*; quello *epistemologico*, in base al quale occorre scegliere affermazioni relative a controversie irrisolte, ovvero che comprendono molteplici posizioni razionalmente difendibili; infine quello *motivazionale*, in quanto l'interesse degli studenti per ciò che dibattono influisce sul grado di preparazione e apprendimento. In merito a quest'ultimo criterio, si è cercato di dare spazio a preferenze e inclinazioni degli

studenti per far convergere, per quanto possibile, le esigenze didattico-disciplinari con gli interessi specifici/individuali, proponendo due tematiche e lasciando la libertà di scegliere quella su cui dibattere<sup>2</sup>.

2. La preparazione dei contenuti che sarebbero stati oggetto del *Debate* si è articolata in alcuni momenti in aula e in altri, contestuali e successivi a casa. Ho dedicato alcune lezioni di *Sociologia generale* alla discussione dei temi oggetto del dibattito, esplorando principali prospettive teoriche e indagini empiriche, promuovendo una contestualizzazione dei temi nella società e sollecitando in aula il confronto fra gli studenti. Quest'ultimo è stato favorito dall'attualità delle tematiche scelte, molto vicine alla quotidianità degli studenti. Contemporaneamente le attività svolte nelle prime settimane di lezione di *Pensiero critico e argomentazione* hanno promosso l'acquisizione o il potenziamento degli strumenti tecnici necessari alla discussione o dialogo argomentativo mediante esercizi di analisi e confronto di gruppo su testi e situazioni argomentative (cfr. *infra* § 2.2).
3. Una volta presentati i temi di discussione è stata data agli studenti la possibilità di scegliere - entro un tempo stabilito e in base ad alcuni vincoli - su quale affermazione tra quelle proposte desideravano dibattere. In seguito, per ciascuna di esse abbiamo costituito i gruppi di discussione, stabilendo chi avrebbe argomentato a favore e chi invece contro la tesi in questione. Sono state organizzate sei sessioni di *Debate*, quindi sei gruppi di studenti composti da 6 o 7 membri ciascuno, ponendo cura nel creare gruppi il più possibile 'equilibrati', ovvero in cui le conoscenze/competenze dei diversi membri fossero bilanciate.
4. Una seconda fase di preparazione al *Debate* ha previsto la ricerca autonoma da parte degli studenti di materiali/fonti. I temi e le affermazioni oggetto della discussione sono stati proposti con diverse settimane d'anticipo rispetto al dibattito e a ciascun gruppo è stato assegnato il compito di prepararsi all'incontro svolgendo ricerche approfondite sul tema in oggetto, raccogliendo dati, fonti, evidenze. In questa fase, la mia attenzione si è focalizzata su due aspetti. Innanzitutto, durante le lezioni in cui ho trattato i temi da discutere,

---

<sup>2</sup> I due temi proposti per il Debate sono stati *Digitalizzazione della società* e *Disuguaglianze educative*.

ho avuto cura di fornire adeguata rappresentazione delle possibili diverse posizioni, in modo da offrire elementi utili a entrambe. In secondo luogo, oltre agli specifici capitoli del manuale di *Sociologia generale*, ho segnalato ulteriori letture di approfondimento sui temi. Infine, circa una settimana prima della data prevista per il *Debate*, ho riservato una parte del tempo di lezione alla richiesta di chiarimenti sulle letture assegnate, perseguendo una duplice finalità: fornire l'opportunità agli studenti di sciogliere eventuali dubbi e, al contempo, condividere un medesimo linguaggio, attraverso la disambiguazione di alcuni termini chiave (ad esempio 'classe sociale', 'disuguaglianza sociale', 'ruolo', 'pregiudizio', 'stereotipo', 'divario digitale').

5. In prossimità della prova, sono state presentate agli studenti sia le modalità di svolgimento sia la rubrica di valutazione. Sono stati condivisi i criteri di attribuzione dei punteggi<sup>3</sup> e precisato che la valutazione sarebbe stata attribuita al gruppo, per valorizzare il lavoro in équipe, e che alla valutazione relativa alla singola disciplina si sarebbe aggiunta quella relativa ad alcune competenze trasversali<sup>4</sup>.
6. Ogni 'edizione' del *Debate* si è articolata in sei fasi (2-3 minuti per ogni fase per una durata complessiva di 12-14 minuti): in ciascuna discussione tutti i membri dei due gruppi a confronto hanno preso parola. Per ogni affermazione, vi è stata la fase 'Introduzione', in cui i due gruppi hanno esposto ciascuno la propria posizione in merito alla questione a tema, portando prove a sostegno della loro validità (esempi, dati statistici, evidenze empiriche, opinioni autorevoli), seguita dalla fase 'Botta e Risposta' (alternata in 2 o 3 momenti con

---

<sup>3</sup> Sono stati individuati tre livelli, corrispondenti a diversi punteggi: base (1 punto), medio (2 punti), avanzato (3 punti).

<sup>4</sup> Sono state individuate sei competenze oggetto di valutazione: due valutate per l'insegnamento *Pensiero critico e argomentazione*, ovvero 'Saper prendere una posizione = esporre la tesi' e 'Saper argomentare = scegliere argomentazioni coerenti con la tesi e originali'; due valutate per *Sociologia generale*, ovvero 'Pertinenza dei contenuti utilizzati = usare prove e citare fonti attendibili, corrette, qualificate' e 'Correttezza e validità dell'argomentazione = conoscere i contenuti'; due valutate per entrambi gli insegnamenti in quanto aspetti trasversali, ovvero le competenze 'Organizzazione e chiarezza = esprimere la posizione con chiarezza e logicità' e 'Stile comunicativo = usare un linguaggio adatto e una sintassi corretta'.

l'altro gruppo), in cui ogni gruppo ha risposto alle argomentazioni degli interlocutori, cercando di dimostrarne la debolezza e aggiungendo altre argomentazioni a supporto della tesi sostenuta. Infine, nella fase 'Conclusioni' ogni gruppo ha sintetizzato il percorso argomentativo svolto, sottolineandone la validità.

## 2. Sul ruolo formativo del filosofare

L'esperienza di ricerca e di insegnamento degli ultimi anni ha confermato la mia convinzione profonda circa il potere formativo specifico dell'attività filosofica, tanto più decisiva nel percorso di studi di chi non eserciterà una professione direttamente inerente alla filosofia (Modugno, 2016; Modugno, 2023). In forza di tale convinzione la mia attività didattica mira a un apprendimento immersivo del-nel filosofare. Si tratta di percorso finalizzato a introdurre gli studenti nel 'filosofare in atto', per poi condurli, a ritroso, a riflettere su quanto hanno compiuto. Ritengo infatti che piuttosto che 'descrivere' loro verbalmente che cosa sia la filosofia o come si faccia a praticarla, sia più efficace correre il rischio - perché certamente si tratta di mettere in conto non solo l'andar fuori strada, ma in alcuni anche una certa 'paralisi' del pensiero - di provare a far loro 'sperimentare' gli atti propri del filosofare. Senz'altro non immediatamente e spesso con fatica, pian piano ciascuno comprende almeno un po' di più o meglio che cosa sia 'far filosofia' e come contribuisca al suo percorso di vita, alla capacità di riconoscersi persona e a divenire in atto la persona unica che è.

Quest'ultimo elemento è a mio avviso molto rilevante: l'esperienza didattica che propongo pone al centro la problematizzazione, l'assunzione di una presa di posizione personale e l'argomentazione della stessa, ossia l'esercizio della riflessività critica (Fabbrichesi, 2017, pp. 33-36) e pertanto si avvale di tecniche, scelte per funzionalità ed efficacia, ma l'utilizzo di queste non è lo scopo o l'esito principale dell'attività didattica. La questione è fondamentale, in quanto investe l'identità della filosofia e insieme la sua missione educativa: su entrambi i temi il dibattito resta aperto e non è possibile affrontarlo in questa sede. Si tratta di una problematica molto complessa, innestata

in altre non solo di natura teoretica, anche inerenti alle politiche culturali nazionali ed europee (Consiglio Europeo, 2018), nonché alla *governance* mondiale (Assemblea Generale ONU, 2015). Da parte mia, ritengo che il sapere filosofico non possa essere ridotto a una ‘competenza trasversale’ o a un ‘dispositivo pedagogico’ funzionale all’acquisizione di alcune pratiche o tecniche di analisi testuale, applicazione metodologica, argomentazione, etc. Ciò significherebbe non riconoscergli quanto gli è più proprio, ossia la capacità e la disposizione a un particolare accesso a sé stessi come persone e alle varie dimensioni della realtà, cioè lo sguardo attento alla complessità (Morin, 2000, p. 91), che sa vedere le differenze nell’unitarietà, il dinamismo nella permanenza.

## 2.1 Filosofia nel quotidiano: quali competenze?

Esplorare la questione del ruolo formativo della filosofia impone di porsi alcune domande: il sapere teoretico e pratico di cui essa è portatrice promuove un effettivo cambiamento formativo (de Mita, 2020, p. 26)? e se sì, quali sono le connotazioni di tale ‘trasformazione’? La risposta è affermativa, se si riconosce che il filosofare offre un contributo insostituibile alla ‘fioritura di umanità’ (Mortari, 2017, p. 35) di cui ciascuna persona ha desiderio e bisogno, ponendo in essere dinamiche generative non soltanto di ordine prestazionale ma soprattutto relazionale ed esistenziale (Donati, 2022, pp. 41-45).

Porre sulla formazione uno sguardo non esclusivamente funzionalista richiede di tenere insieme tutte le dimensioni dell’umano, ossia di non sganciare l’esigenza di acquisire il ‘saper fare’ dall’apprendimento al ‘saper essere’. Mortari asserisce che il buon docente «cerca di leggere i bisogni esistentivi di ciascun allievo per offrire quelle situazioni esistenziali che consentono di nutrire la tensione cognitiva, etica, estetica, sociale e spirituale dell’essere di ciascuno» (Mortari, 2017, p. 22). In tali parole vedo sottotraccia un’articolata ‘domanda di formazione’ che, benché non sempre consapevole o esplicitata, è pur sempre presente nei giovani e non collima con un’‘offerta di formazione’ solo ispirata a logiche di prestazione e produttività, certo importanti, ma insufficienti a dar voce ai desideri profondi delle persone, a generarne e nutrirne compiutamente l’umanità.

Attualmente il rapporto con gli strumenti tecnologici impone una consapevolezza profonda e responsabile del reciproco ruolo nel lavoro,

nella comunicazione, nei vari ambiti della vita, il che esige di affiancare alla dimensione operativa delle competenze un'altra inerente all'essere (Maccario, 2012; Caputo, 2019a) che insegni a individuare le ragioni e i fini del fare (Belvedere, 2016), affinché esso abbia origine e termine nello sviluppo personale, nella consapevolezza e nel governo di sé, nel servizio per l'altro. Ritengo lo sguardo filosofico essenziale per riuscire a vedere questa dimensione, grazie alla quale la domanda di formazione è proposta alla rappresentazione di un giovane non esclusivamente in termini di spendibilità immediata e tecnica, ma nella prospettiva di un investimento esistenziale. In altre parole, è importante che egli si chieda non solo 'che cosa mi serve imparare e saper fare per svolgere la professione a cui mi sto preparando', ma insieme 'che tipo di persona/professionista desidero diventare/essere' e che trovi risposte all'altezza della sua umanità.

Quali sono dunque le ragioni 'per cui' e i fini 'in vista di cui' l'esperienza della filosofia può fare la differenza nella vita quotidiana di chi non ne fa la propria professione? Quale apporto può offrire nella vita delle singole persone e delle comunità sociali, per cui valga la pena collocarla nei percorsi formativi di vario livello? A mio avviso, la filosofia può svolgere un servizio formativo principalmente su due piani. Il primo concerne uno specifico modo di leggere la realtà: lo sguardo intero, ossia pluridimensionale, relazionale, immanente e insieme trascendente; l'attitudine interrogante e critica, cioè la tensione a chiedere e rendere ragione, a cercare il fondamento e lo scopo. Il secondo inerisce alle questioni su cui principalmente e costantemente essa si è interpellata e ritengo che tutte abbiano un radicamento antropologico, trovino una sorta di nucleo catalizzatore nell'identità umana, nel significato della vita e nella sua finalizzazione, nella formazione della libertà.

Affinché il sapere filosofico possa apportare tale contributo a mio avviso è essenziale incontrare i filosofi - distanti o prossimi nel tempo, nello spazio o nella consonanza delle idee - conoscerne e comprenderne gli interrogativi e le risposte, inserendoli nel loro contesto storico e culturale, nonché lasciarsi permeare da quelle stesse domande, farsene carico oggi e per sé, assumendosi la responsabilità di mantenerle destinate o di riformularle. Fare esperienza del filosofare richiede pertanto sia il contatto con una dimensione propriamente epistemica, sia la pratica operativa di alcuni processi che le sono propri: questi consentono una

comprensione profonda delle questioni e delle concezioni maturate dai filosofi rispetto a esse, benché solo entrare nella storia del pensiero apprendendone gli snodi promuova l'accesso alla riflessione in prima persona. D'altra parte, stare nella vita e nella realtà come soggetti attivi richiede, tra l'altro, di possedere convinzioni fondate e la capacità di attuare nel quotidiano e nelle situazioni più diverse processi cognitivi e deliberativi - patrimonio epistemico del filosofare - necessari all'esercizio di una piena e responsabile libertà personale e sociale.

## 2.2 Il *Debate*: una tecnica privilegiata

È possibile rendere tutto ciò oggetto di apprendimento-insegnamento? E se sì, come? In Italia sono numerose e consolidate le esperienze attive, partecipative e laboratoriali della filosofia (Caputo, 2023; Caputo 2019b; Nave, 2018; Piro, 2015; Ielli & Querci, 2006). Da vari anni, il mio agire didattico è strettamente connesso con la ricerca e la riflessione su modalità di comunicazione che favoriscano esperienze valide ed efficaci della filosofia, alla luce della cornice teoretica sopra argomentata (Modugno, 2022).

Ritengo che le situazioni di apprendimento meglio rispondenti al profilo d'essere di una persona - in particolare se un giovane adulto - siano quelle in cui sono compresenti l'attività in prima persona e il confronto con i pari, in particolare nelle dinamiche di piccolo gruppo, in quanto coniugano l'esigenza di autonomia e responsabilità con il dialogo e confronto interpersonale. Per tal motivo, nei percorsi e progetti didattici mi impegno a compaginare contenuti, processi di pensiero e competenze, e rispetto a questi alcuni sono propriamente inerenti al filosofare (*hard skills*) altri sono propri del pensare e agire umani (*soft skills*), ma anche a porre in sinergia agire individuale e dinamiche di gruppo.

Singolo e gruppo non costituiscono a mio avviso un'opposizione o un'alternativa, ma come direbbe Guardini una polarità da tenere insieme (Guardini, 1997). Come già detto, fare esperienza del filosofare promuove la capacità di problematizzare, ossia di cogliere le questioni presenti nelle situazioni in cui la vita pone e assumere una posizione consapevole di fronte a esse, sapendo argomentarne fondatezza e validità: ciò contribuisce a disseminare un atteggiamento riflessivo e consapevole sia nel pensare sia nell'agire. D'altra parte, 'pensare da soli', per quanto insostituibile, non basta: per ognuno è formativo e

insieme garante di una ‘buona socialità’ acquisire la capacità di mettere in comune con altri il proprio punto di osservazione sulle situazioni, a servizio di una lettura il più possibile dilatata di esse, nonché saper fare di tale prassi uno stile di comportamento abituale. Peraltro, penso che le relazioni interpersonali - quando si è studenti soprattutto con i pari - favoriscano l’esercizio della libertà, l’esplorazione del ruolo della dimensione emotivo-affettiva nella vita e in particolare nell’apprendimento, l’esperienza dei propri limiti - difficoltà, errori, parzialità - e risorse, in sostanza conducano a una più consapevole esperienza-conoscenza di sé.

Ritengo il *Debate* una tecnica privilegiata per coniugare la messa in gioco del singolo e la valenza formativa del gruppo, in particolare se proposta e attuata non come fine, quanto piuttosto come mezzo, occasione di sperimentarsi nella riflessione e nel confronto argomentativo. In questa sede non mi soffermo su una ricostruzione storica o tecnica del *Debate* - benché possa senz’altro essere utile a coglierne il radicamento nella storia della cultura europea, specificamente in ambito formativo (De Conti & Giangrande, 2018; Borghini, 2021) - ma sulle ragioni per cui è stato utilizzato e sulle modalità specifiche con cui si è scelto di realizzarlo.

In primo luogo, alcuni chiarimenti preliminari. Caputo (2019b, pp. 122-138), nell’esame accurato dei contenuti e delle questioni presenti negli *Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* (MIUR, 2017) osserva che, nel suggerire la pratica del *Debate* per la sua valenza formativa, gli estensori del documento sembrano in sostanza suggerire che ‘fare filosofia’ coincida con l’esercizio del *Critical Thinking* e con l’esperienza del *Debate*. Caputo ne osserva l’inversione di ordine logico e conclude: non è «quello che sembra più interessante per la didattica» a determinare che cosa sia la filosofia; piuttosto la didattica aiuta «a ‘trasformare’ in maniera significativa per gli studenti quello che riteniamo importante dal punto di vista teorico» (Caputo, 2019b, p. 138). Condivido tale sottolineatura, come l’osservazione dell’ambiguità terminologica che gli *Orientamenti* utilizzano denominando il *Debate* talvolta ‘metodologia’, talaltra ‘tecnica’ (ivi, p. 283) e proprio la precisazione che si sta tematizzando una ‘tecnica di discussione’ o ancor più genericamente ‘di comunicazione’ consente di cogliere che nel nostro intento e nel modo di avvalercene è stato vissuto non come un fine in sé stesso, ma come

un mezzo adeguato a promuovere altri obiettivi, ulteriori alla discussione in sé stessa.

Come già esplicitato da Valeria Pandolfini (cfr. *supra*, § 1), il *Debate* è stata per gli studenti un'esperienza di integrazione delle conoscenze e competenze di due insegnamenti, *Sociologia generale* e *Pensiero critico e argomentazione*. Nella progettazione delle fasi di preparazione della prova e di quelle della sua realizzazione si è scelto di non insistere sugli aspetti più tecnici e sul lessico specifico, ad esempio precisato e curato da Cattani nella sua 'palestra di botta e risposta' (Cattani, 2001; Cattani & Tommolillo, 2021) e di privilegiare non la dimensione competitiva quanto una *win-win situation* in cui il risultato fosse centrato più sul percorso di preparazione e sui processi posti in atto che sull'esito, ossia sul valore formativo dell'esperienza che non sul suo risultato in termini di *performance*, benché a questo corrispondesse comunque, come già detto, una valutazione.

Nella fase di preparazione è stata richiesta agli studenti, organizzati in gruppi, la messa in gioco di competenze proprie della filosofia e della sociologia, ma anche competenze trasversali, che sia la collega sia io avevamo già promosso fin dall'inizio dell'insegnamento mediante lo svolgimento dell'attività didattica: mi riferisco in particolare alla capacità di imparare a imparare, alle competenze personale e sociale (cfr. *supra*, § 1). Rispetto all'ambito specificamente filosofico, la preparazione del *Debate* ha comportato la prima mobilitazione del tutto autonoma del saper problematizzare e del saper argomentare, competenze chiave oggetto dell'insegnamento di *Pensiero critico e argomentazione*. Come già precisato, durante le lezioni, gli studenti sono stati guidati a sperimentare direttamente 'che cosa significa' e 'come si fa' a riconoscere una 'questione' presente in un testo o in una situazione/scenario reale, ad esempio rappresentata da un brano filmico, a identificare la posizione assunta dall'autore del testo o dal protagonista dello scenario - ossia la sua 'tesi' in merito alla questione - e a individuare le ragioni proposte per supportarla - cioè gli 'argomenti' per 'giustificarla'. La comunicazione didattica si è svolta pertanto sempre in modo dialogico, compaginando momenti (breve) trasmissivi e attività di riflessione individuale e confronto in piccolo gruppo, tramite le quali gradualmente gli studenti stessi hanno provato a prendere posizione rispetto alle questioni presenti nei testi e negli scenari, sollecitati da me a dare ragione delle loro tesi e nel dialogo guidati a

riformulare, integrare, precisare, approfondire domande e risposte. Si potrebbe dire, in altri termini, che hanno acquisito esperienza di un 'fare filosofia' che interseca processi e idee, apprendendo il lessico essenziale dell'argomentare.

### 3. Il sapere sociologico: questioni di merito e di metodo

Per meglio contestualizzare e comprendere la *ratio* del progetto interdisciplinare, pare utile discutere brevemente sulle questioni precipue della sociologia come scienza sociale. Nella breve, e di certo non esaustiva, riflessione che segue il focus è su alcune categorie analitiche funzionali a riflettere sull'impiego della tecnica del *Debate* nell'insegnamento della disciplina in un corso universitario.

#### 3.1 Le questioni di fondo della sociologia: essenza, conoscenza, metodo

La sociologia come scienza è animata da tre questioni di fondo: 1. *Ontologica*: la realtà sociale esiste? 2. *Epistemologica*: la realtà sociale è conoscibile? 3. *Metodologica*: come la realtà sociale può essere conosciuta? La prima è la questione del 'che cosa', riguarda la natura della realtà sociale e la sua forma (*essenza*); la seconda è la questione del rapporto fra il 'chi' e il 'che cosa' e riguarda la conoscibilità della realtà sociale, pone l'accento sulla relazione fra studioso e realtà studiata (*conoscenza*); la terza è la questione del 'come', riguarda la strumentazione tecnica dello strumento conoscitivo (*metodo*) (Palumbo & Garbarino, 2006).

La sociologia è lo studio scientifico della società. In merito alla questione ontologica, la sociologia studia le componenti della società, le relazioni interne, le meccaniche del mutamento, il tipo di natura umana che una specifica società produce, problematizzando la natura stessa della realtà sociale, attraverso quel processo di disvelamento che la sociologia si dà come obiettivo. Ciò significa guardare alla realtà sociale non dando per scontato che ciò che è socialmente diffuso lo è perché normale, o 'naturale'. Significa, piuttosto, analizzare il fatto che ogni fenomeno sociale che viene considerato 'normale', lo è perché

socialmente considerato tale (Berger & Luckmann, 1966; Jedlowski, 2009), perché percepito come ‘naturale’, di una ‘naturalità sociale’ che ne fa dimenticare la genesi sociale. Ciò non implica che sia ‘naturale’, bensì ‘socialmente strutturato’; ovvero è, come direbbe Bourdieu (1980), il risultato di giochi di forza, di equilibrio tra i poteri che regolano le norme sociali e l’articolazione dei diritti sociali e individuali, di equilibri e squilibri economici e politici. Una delle più affascinanti teorizzazioni è quella dell’immaginazione sociologica (Mills, 1959/2018), con cui l’individuo svela i processi di costruzione che definiscono il pensare ‘come al solito’, la ‘normalità sociale’. L’immaginazione sociologica consente di mostrare come le forze e gli ambienti sociali influenzino i comportamenti umani in modi molteplici e complessi, ovvero di cogliere i fattori latenti che influenzano i comportamenti individuali e collettivi. Essa è una ‘qualità della mente’ che consente di districare il caos dell’esperienza quotidiana, di connettere biografia dei singoli e storia nell’ambito di una società, di connettere la dimensione micro a quella macro.

Ciò rimanda alla questione epistemologica del pensiero sociologico, per cui è centrale comprendere se e come sia possibile una relazione tra il soggetto e la struttura sociale, ovvero comprendere se e quanto la struttura influenzi il pensiero e l’azione del soggetto sociale (Bourdieu, 1980). Da qui, alcune domande che animano il pensiero sociologico classico e contemporaneo: si può ad oggi parlare di libertà di azione del soggetto? A quali condizioni? Tale libertà è reale o fittizia? Se la sociologia non può e non deve trascurare l’analisi delle interazioni tra i soggetti, allo stesso tempo, non può e non deve sganciare questa analisi dallo studio del *campo* (Bourdieu, 1980) nel quale esse si producono. Diviene così necessaria una conoscenza sociologica che possa dar conto del rapporto tra soggetto e struttura non più in termini di opposizione, ma di relazione dialettica. Qui entrano in gioco nozioni centrali per la disciplina sociologica: quella di *comprensione* e quella di *senso* (Jedlowski, 2021), che implicano chiedersi in che modi e a che condizioni comprendiamo il senso che gli altri danno a ciò che vivono. Questo rimanda alla capacità di far proprio, di *com-prendere* (prendere insieme, portare a sé) lo stato in cui si trova l’altro in modo tale da vedere le cose come le vedrebbe lui. Per Weber (1974/1922) questa capacità contribuisce a definire che cosa sia la sociologia stessa: una scienza che innanzitutto si propone di comprendere l’agire umano. E

poiché l'agire è definito da Weber come un comportamento dotato di un senso soggettivo, l'oggetto del comprendere è il *senso* che dà l'altro a quel che fa o che vive. Naturalmente, una comprensione esaustiva ci è impossibile. Quella che chiamiamo comprensione è una ipotesi sul *senso* di quello che l'altro sta vivendo, ipotesi spesso nutrita da stereotipi e pregiudizi. L'importanza delle nozioni di *comprensione* e *senso* emerge considerando anche che il mondo che abitiamo non è solo un mondo materiale, ma è anche un mondo culturale. Vivere è con-vivere (Jedlowski, 2021) e nei mondi comuni entro cui viviamo sono in comune nozioni riguardanti il linguaggio, le forme delle relazioni, ruoli, regole, modi di fare, dire, motivi e fini plausibili dell'agire: è, in altri termini, la *cultura*: in quanto la condividiamo, ci capiamo.

La terza questione sopra richiamata, quella metodologica, implica che la sociologia si debba preoccupare del fondamento empirico delle proprie teorizzazioni e del modo in cui tale fondamento è legittimato, nonché della «spendibilità pratica di tale sapere» (Cipolla, 2002), ovvero degli effetti che la sociologia produce sul mondo (Coleman, 1990). La sociologia è, infatti, una scienza empirica, ovvero le analisi sociologiche devono essere supportate da dati empirici, o comunque essere formulate in modo da essere sottoposte al vaglio della realtà. La scienza sociale, al pari di quella fisica, si caratterizza per il continuo rimando fra teoria ed empiria, è «conoscenza metodologicamente fondata» (Campelli, 1999, p. 22), che si basa sul «rigore metodologico», ossia il rispetto di procedure conoscitive considerate valide da esperti, dalla cosiddetta comunità scientifica (Palumbo & Garbarino, 2006).

### 3.2 Insegnare sociologia all'università: riflessioni sull'uso del *Debate*

L'insegnamento di *Sociologia generale* si pone l'obiettivo di fornire agli studenti le categorie fondamentali dell'analisi sociologica necessarie alla comprensione della realtà contemporanea e di sviluppare competenze critiche e l'utilizzo autonomo di categorie analitiche della sociologia. Alla luce di ciò e delle questioni di fondo sopra enucleate, vorrei proporre alcune riflessioni sull'utilità del *Debate* per gli aspetti contenutistici della sociologia.

Un primo aspetto rimanda a uno degli obiettivi perseguiti, ovvero lo sviluppo di competenze critiche per analizzare la realtà sociale. Dedico

particolare attenzione alla discussione del concetto di immaginazione sociologica (Mills, 1959/2018) e al processo di disvelamento delle convenzioni che definiscono il pensare ‘come al solito’, la ‘normalità sociale’. Il potenziale valore aggiunto dell’impiego del *Debate* a tal fine emerge riprendendo alcuni suggerimenti proposti dallo stesso Mills (1959/2018) per stimolare l’immaginazione sociologica: rielaborare i contenuti in maniera priva di preconcetti, ma restando ricettivi a nessi imprevisti, porre attenzione alle sfumature delle parole per scegliere quelle più adatte e controllare il livello di generalità, non limitarsi al proprio oggetto ma osservare anche il suo contrario per illuminarlo diversamente attraverso questo contrasto e fare venire alla luce ciò che sta dietro concetti e teorizzazioni divenute di senso comune (Lo Verde et al., 2022). A ciò si aggiungono alcune ‘tecniche’ suggerite dallo stesso Mills (1959/2018) per attivare il processo di disvelamento che la sociologia si dà come obiettivo: riclassificare i ‘file’ nella propria testa, utilizzare la comparazione, avere un atteggiamento insolito e anche ‘divertito’ nei confronti delle idee che si sostengono, pensare all’opposto del proprio modo di pensare. Queste strategie, che il *Debate* in un certo qual modo stimola, possono essere utili per renderci consapevoli del modo socialmente condizionato in cui pensiamo e ci invitano a considerare prospettive di cui forse non eravamo consapevoli prima (Mohapatra, 2022), sviluppando la capacità di andare oltre l’ordinario, di rompere quegli schemi che spesso ci limitano entro informazioni precostituite (Lo Verde et al., 2022). Il *Debate* è stato quindi funzionale a stimolare negli studenti l’immaginazione sociologica, ad abbandonare le procedure standardizzate per assumere una pluralità di punti di vista, in maniera libera, creativa, aperta anche a ciò che è inatteso, che scardina i propri stessi presupposti, al fine di incrementare le competenze per analizzare criticamente la società, riflettere su ‘discorsi dati’, ‘retoriche’, ‘narrazioni’ dei fenomeni sociali.

In secondo luogo, a mio avviso l’uso del *Debate* può favorire la comprensione della complessità dei contesti sociali, cogliendo le interdipendenze fra i livelli macro-meso-micro, le relazioni fra il soggetto e la struttura sociale, focus della questione epistemologica della sociologia (Bourdieu, 1980). Riprendendo Jedlowsky (2021), si tratta dell’esame del contesto e della sua analisi multidimensionale, del fatto che la sociologia non è solo teoria, ma si applica a tutti i contesti

che viviamo quotidianamente. È, di nuovo, grazie all'uso dell'immaginazione sociologica che è possibile comprendere «la relazione esistente fra le questioni personali e private e le questioni pubbliche che si inseriscono nella struttura sociale» (Baber, 2023, p. 9). In tal senso, con la scelta dei temi da dibattere ho inteso approfondire le peculiarità della società globalizzata, oggetto di studio di *Sociologia generale*, al fine di disvelare gli effetti sociali di una dinamica globale sulle nostre pratiche quotidiane. Su entrambi i temi dibattuti, infatti, gli studenti hanno proposto argomentazioni relative ai periodi di *lockdown* causati dalla pandemia COVID-19 e alle sue conseguenze. Ciò evidenzia, la necessità, oggi, di una «immaginazione sociologica globale» (Caselli, 2022) per comprendere i «fatti sociali globali» inclusa la diffusione di una pandemia e le sue conseguenze, implicando un modo di analizzare le società a partire dalle loro connessioni globali e dalla loro influenza reciproca. Così, i dibattiti sui temi legati alla digitalizzazione della società e alle disuguaglianze educative hanno stimolato un'analisi della vita sociale di un individuo, indipendentemente dalla sua collocazione geografica nel mondo, come il risultato di intrecci fra scelte individuali, orientamenti culturali e condizioni socioeconomiche a lui preesistenti che vincolano le decisioni che lui stesso assume (Lo Verde et al., 2022).

Da ultimo, ho ritenuto utile l'uso del *Debate* per lo sviluppo di competenze connesse alla questione del metodo in sociologia, il 'come' studiare la realtà sociale. Un aspetto sul quale ho particolarmente insistito nel comunicare il lavoro da svolgere per prepararsi al *Debate* è stato quello di realizzare un'accurata ricerca documentale e di fonti da usare a sostegno dell'argomentazione<sup>5</sup>. Questo si connette alla sociologia quale ricerca empirica, le cui analisi devono essere supportate da dati empirici e sottoposte al vaglio della realtà. In tal senso, la ricerca documentale realizzata dagli studenti in preparazione al *Debate* è stata funzionale a sviluppare competenze precipue del fare ricerca in ambito sociale, intesa come un processo che inizia con l'individuazione di un problema e prosegue precisandone i contorni e gli aspetti essenziali, per arrivare a definire adeguatamente il *perché* e il *cosa* studiare, per poi stabilire il *come*, ossia con quali strumenti rilevare i dati e il *dove* rilevarli (Palumbo & Garbarino, 2006).

---

<sup>5</sup> Non a caso, una delle competenze presenti nella griglia di valutazione era: "usare prove e citare fonti attendibili, corrette, qualificate".

A ciò si aggiungono alcuni benefici che potremmo definire ‘tecnico-didattici’, ovvero attraverso il lavoro di preparazione al *Debate* gli studenti hanno avuto la possibilità di migliorare le competenze nell’uso della Rete e, più in generale, delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (ad es. nella ricerca e catalogazione delle informazioni). La ricerca documentale e di fonti, realizzata dagli studenti prevalentemente usando Internet, è stata un’occasione per sviluppare competenze relative all’uso e alla gestione consapevole delle risorse informative, al saper ‘filtrare’ le informazioni, promuovendo una consapevolezza critico-riflessiva utile per districarsi nel sovraccarico informativo caratterizzante l’attuale società, scegliendo i contenuti digitali, individuando e selezionando le fonti (capendo quali sono più autorevoli di altre). La grande quantità di informazioni che si ottengono da Internet, infatti, può inibire la capacità di selezionarle e scegliere una posizione riguardo una tematica. Spesso questa moltitudine d’informazioni viene percepita come un ‘rumore’ in termini cognitivi, dato che uno stesso fatto può avere interpretazioni diametralmente opposte o può essere confutato da un’altra informazione (Lana, 2020). La condizione di *sovraccarico* richiede logiche selettive sempre più raffinate (basti pensare alla diffusione delle cosiddette *fake news* e alla necessità di saperle riconoscere), da cui l’enfasi posta sulla competenza informativa (*Information Literacy*) intesa come la capacità di identificare, individuare, valutare, organizzare, utilizzare e comunicare le informazioni.

#### 4. Considerazioni conclusive

La fase di realizzazione del *Debate* ha dimostrato globalmente buoni esiti da parte degli studenti rispetto ai vari obiettivi prefissati: al di là della qualità dei contenuti sociologici proposti per argomentare la tesi - talvolta quantitativamente eccessivi e poco selezionati, talaltra non pienamente pertinenti rispetto alla questione in discussione - o delle competenze argomentative dimostrate, ciò che i ragazzi hanno comunicato nelle riflessioni elaborate prima o dopo la realizzazione conferma che esso costituisce uno strumento promotore di numerose

opportunità formative. A tutti gli studenti che hanno svolto il *Debate* in modalità interdisciplinare ho chiesto infatti di redigere una breve riflessione critica<sup>6</sup> finalizzata a cogliere la percezione da parte di ciascuno del valore formativo per sé portato dall'esperienza realizzata. In generale gli studenti hanno comunicato considerazioni non banali: ritornare riflessivamente su quanto vissuto - che per la maggior parte di loro è stato in effetti l'insieme delle fasi preparatorie e non la realizzazione del *Debate* - ha situato la loro attenzione non tanto sulla dimensione "retorica" e persuasiva, che pure sono un elemento da curare nel confronto argomentativo, quanto sulle opportunità di quella 'dialogica', come ricorda Platone nel *Fedro* (269 D-273 C). Molti hanno segnalato il valore del gruppo, nonostante la fatica che lavorare con i colleghi aveva richiesto; altri hanno osservato di aver compreso fattivamente che nessuno ha il dominio della verità, e che è tanto importante quanto impegnativo imparare l'ascolto, il rispetto. Altri ancora si sono sentiti messi alla prova nel dover dare ragione delle proprie posizioni e hanno compreso che ciò li ha posti nella condizione di vagliarle e di valutarle con maggiore profondità; per alcuni è stato importante disporsi a sostenere una tesi a cui non aderivano, perché ha permesso loro di guardare la questione a tema da una prospettiva diversa, di confrontarsi con le ragioni dell'altro e imparare a rispettarle.

Il *Debate* non ha rappresentato solamente un'esperienza formativa per i nostri studenti, ma anche per noi: è stata a nostro avviso un'occasione di inter-disciplinarietà, intra-disciplinarietà e co-disciplinarietà. Questi termini stanno a significare l'arricchimento reciproco offerto dal lavorare insieme nella fase di progettazione, impegnandosi a dialogare e a porre in relazione saperi con statuti epistemologici differenti, ricevendo conferma dei nessi interni sia sul

---

<sup>6</sup> Gli studenti che hanno svolto il *Debate* sui contenuti di *Sociologia generale*, ossia la maggior parte della coorte, ha svolto la riflessione in aula durante la lezione precedente la realizzazione del *Debate*, mentre coloro che per ragioni diverse non avrebbero sostenuto l'esame di *Sociologia generale* svolgevano un *Debate* che verteva su altri argomenti. Questi studenti hanno invece svolto la riflessione dopo la realizzazione del *Debate*, durante una porzione del tempo dedicato al *Debate* dei colleghi. La consegna per la riflessione è stata sostanzialmente la medesima, con l'unica differenza - comunque significativa - della prospettiva temporale da cui è stata svolta: è stato chiesto agli studenti di riflettere sull'apporto personale e del gruppo alla preparazione dell'attività, sul principale valore formativo che le hanno riconosciuto per la loro crescita umana e come studenti, per la preparazione come futuri professionisti e infine sulle emozioni provate durante l'attività.

piano dei contenuti sia su quello dei processi e delle competenze tra le nostre discipline. Senza dubbio l'apporto più significativo è stato la co-disciplinarietà, ossia l'impegno a offrire agli studenti un'ottica integrata sulle questioni - pur mantenendo la specificità degli sguardi - e una metodologia di ricerca e di lavoro in cui la sinergia e il supporto reciproco sono le chiavi dell'efficacia.

## Riferimenti bibliografici

Assemblea Generale ONU, (2015). *Risoluzione del 25 settembre 2015: Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

Baber, Z., (2023). The Catastrophic World: Capitalism, Climate Crisis, COVID-19, and C. Wright Mills. *Critical Sociology*, 49(1), 5-10.

Baehr, J. (2016). *Intellectual Virtues and Education. Essays in Applied Virtue Epistemology*. Routledge.

Belvedere, S. (2016). Filosofia. Un pensare per fini. *Comunicazione filosofica* 37(2), 5-8.

Benadusi, L., Molina, S. (2018). *Le competenze. una mappa per orientarsi*. Il Mulino.

Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Doubleday & Company.

Bianchi, L. (1997). *La filosofia nelle università: secoli XIII-XIV*. La Nuova Italia.

Borghini, S. (2021). Debate: una metodologia didattica da inserire nel curriculum. *Vita pensata*, 11(24), 5-8.

Bourdieu, P. (1980). *Le sense pratique*. Minuit.

Branham, R. (1991). *Debate and Critical Analysis: the Harmony of Conflict*. Lawrence Erlbaum Associates.



Caputo, A. (2019a). *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*. Carocci.

Caputo, A. (2019b). *Manuale di didattica della filosofia*. Armando.

Caselli, M. (2022). The Challenge of a Global Sociological Imagination. *Italian Sociological Review*, 12(1), 1-18.

Cattani, A. (2001). *Botta e risposta. L'arte della replica*. Il Mulino.

Cattani, A., & Tommolillo, M. (2021). *Palestra di botta e risposta. Sei passi nell'argomentazione*. Mimesis.

Cinganotto, L., Mosa, E., Panzavolta, S., Greco, S., & Iommi, T. (Cur.) (2019). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea Debate (Argomentare e dibattere)*. Indire.

Cipolla, C. (Cur.) (2002). *La spendibilità del sapere sociologico*. Franco Angeli.

Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press.

Consiglio dell'Unione Europea, (2018). *Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Copeland, K., & James, K. (2016). My College Education has come from My Participation in the Forensics Team: An Examination of the Skills and Benefits of Collegiate Forensic Participation. *Speaker & Gavel*, 53 (2), 20-38.

De Conti, M., & Giangrande, M. (2017). *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*. Pearson.

De Conti, M., & Giangrande, M. (2018). *Debate a scuola: un legame antico*, Pearson.  
<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/rubriche/debate-metodo-didattico/nuovo-corso-puntate-Debate.html>

de Mita, G. (2020). *Matrice teoretica dei processi di cambiamento*



formativo. In G. de Mita & A. Modugno, *Insegnare filosofia in università. Riflessioni teoretiche verso nuovi scenari metodologici* (21-65). Franco Angeli.

Donati, P. (2022). *La costituzione relazionale dell'identità in prospettiva sociologica*. In I. Vigorelli (Cur.), *Identità relazionale e formazione. Fondamenti, pratiche e questioni aperte* (15-45). EDUSC.

Fabbrichesi, R. (2017). *Cosa si fa quando si fa filosofia?*. Raffaello Cortina.

Giancola, O., & Viteritti, A. (2019). Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure. *Scuola Democratica*, 10(1), 11-40.

Guardini, R. (1997). *L'opposizione polare*. Morcelliana.

Ielli, A., & Querci, C. (Cur.). (2006). *Dieci domande per pensare. Dialoghi con adolescenti e testi filosofici*. Armando.

Jedlowski, P. (2009). *Il mondo in questione. Introduzione alla storia del pensiero sociologico*. Carocci.

Jedlowski, P. (2021). *Il senso degli altri. Materiali per una conversazione sociologica*. Dispensa di Teoria sociale e immaginazione sociologica a.a. 2020/21, Università della Calabria.

Lana, M. (2020). *Introduzione all'information literacy*. Editrice Bibliografica.

Lo Verde, F.M., Ciziceno, M., & Siino, M. (2022). Così reale da poter essere immaginato: il ruolo dell'immaginazione sociologica e i "fatti sociali" globali. *SocietàMutamentoPolitica*, 13(26), 137-144.

Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. SEI.

Mezuk, B., Bondarenko, I., Smith, S., & Tucker, E. (2011). Impact of participating in a policy debate program on academic achievement: Evidence from the Chicago Urban Debate League. *Educational Research and Reviews*, 6(9), 622-635.

Mills, C.W. (2018). *L'immaginazione sociologica*, Il Saggiatore. (Originariamente pubblicato nel 1959).

Modugno, A. (2016). *La filosofia di fronte alla questione delle competenze*. In A. Acerbi, F.F. Labastida, & G. Luise (Cur.), *La filosofia come paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici (185-194)*. Armando.

Modugno, A. (2022). Come si impara a pensare? Riflessioni ed esperienze sull'educazione dell'intelligenza. *Forum - Supplement to Acta Philosophica* 8, 47-62.

Modugno, A. (2023). *Filosofia per "non filosofi": esperienze di apprendimento e meta-riflessione sul filosofare"*. In A. Caputo (Cur.), *Filosofia e istituti tecnici. Esperienze e questioni* (125-146). Mimesis.

Mohapatra, B. (2022). *Sociological Imagination to Responsibility: COVID-19 Calls for Reshaping Future World Order*. In R.N. Subudhi, S. Mishra, A. Saleh, & D. Khezrimotlagh (Cur.), *Future of Work and Business in Covid-19 Era*, Springer Proceedings in Business and Economics.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2017). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.

Nave, L. (2018). *Più logica per tutti. L'argomentazione e la filosofia nella vita quotidiana*. Mimesis.

Palumbo, M., & Garbarino, E., (2006). *Ricerca sociale: metodo e tecniche*. FrancoAngeli.

Piro, F. (2015). *Manuale di educazione al pensiero critico. Comprendere e argomentare*. Editoriale Scientifica.

Ulrich, W. (1986). *Judging academic debate*. National Textbook Co.

Weber, M. (1974), *Economia e società*, 2 voll. Comunità. (Originariamente pubblicato nel 1922).

Williams, D.E., Mcgee, B., & Worth, D.S. (2001). *University Student*



*Perceptions of the Efficacy of Debate Participation: An Empirical Investigation. Argumentation and Advocacy, 37(4), 198-209.*