

La didattica del diritto

Valeria Marzocco – Silvia Zullo – Thomas Casadei

LA DIDATTICA DEL DIRITTO

Metodi, strumenti e prospettive

SECONDA EDIZIONE

Postfazione di **Carla Faralli**


**Pacini
Giuridica**

© Copyright 2021 by Pacini Editore Srl

ISBN 978-88-3379-389-4

Realizzazione editoriale



Via A. Gherardesca
56121 Pisa

Responsabile di redazione
Gloria Giacomelli

Fotolito e Stampa
IGP Industrie Grafiche Pacini

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume /fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

INDICE

Introduzione di *Valeria Marzocco, Silvia Zullo e Thomas Casadei* p. VII

Capitolo I

Insegnare il diritto. Il quadro delle fonti normative e la sua evoluzione

di <i>Valeria Marzocco</i>»	1
1. La scuola tra <i>principi e regole</i>»	1
1.1. Scuola e Costituzione: un quadro dei principi in materia di istruzione.....»	1
1.2. “Comunità scolastica” e principio democratico»	6
1.3. I principi di autonomia e di sussidiarietà orizzontale: scuola, territorio, formazione ...»	11
1.4. Istruzione, comunità scolastica e accesso alla cittadinanza.....»	16
2. La didattica nella scuola e la formazione del docente: il caso delle discipline giuridiche»	21
2.1. La didattica orientata alle competenze e la mutata funzione dell’istruzione scolastica»	21
2.2. Il ruolo del diritto europeo nella trasformazione della didattica»	25
2.3. L’istruzione tra didattica e formazione: le azioni di orientamento e i progetti di alternanza scuola/lavoro (PCTO).....»	29
2.4. Insegnare il diritto nella prospettiva dell’esercizio della cittadinanza: le discipline giuridiche nei contenuti trasversali e nell’orizzonte dell’Agenda 2030.....»	35
2.5. L’insegnamento del diritto nel quadro del vigente sistema dell’istruzione italiano: una sfida metodologica e pedagogica»	42

Capitolo II

La didattica del diritto tra teorie dell’apprendimento, orientamenti pedagogici e strategie per l’insegnamento scolastico

di <i>Silvia Zullo</i>»	49
1. Educazione e pedagogia nella scuola dell’insegnamento e dell’apprendimento»	49
1.1. La svolta dell’attivismo pedagogico.....»	49
1.2. Il pragmatismo di Dewey in ambito scolastico.....»	53
1.3. Dalla pedagogia alle scienze dell’educazione»	57
1.4. Differenti didattiche fondate sulle scienze dell’educazione: comportamentismo, cognitivismo e costruttivismo»	61
1.5. Linee di sviluppo della didattica del diritto nella “scuola delle competenze”»	66
2. Programmare e insegnare il diritto per competenze chiave di cittadinanza.....»	70
2.1. L’insegnamento di diritto e economia nella programmazione didattica della scuola secondaria superiore.....»	70
2.2. Metodologie e strategie didattiche.....»	79
2.3. Certificazione e valutazione delle competenze.....»	84

Capitolo III

Il diritto in azione: significati, funzioni e pratiche

di <i>Thomas Casadei</i>»	89
1. Il diritto e le sue interazioni»	89
1.1. “Cosa è” e “a cosa serve”: il diritto e i suoi spazi»	89
1.2. Un’esemplificazione concreta: la questione del “soggetto di diritto”»	97
1.3. Concezioni didattiche e sguardi sul diritto: come costruire un curriculum di discipline giuridiche»	100
2. Cittadinanza/e: questioni, forme e strumenti, sfide.....»	109
2.1. La cittadinanza: crocevia e spazio di potenzialità/tensioni.....»	109
2.2. Le prospettive della cittadinanza»	114
2.3. Cittadinanza digitale e <i>media education</i>»	120

Capitolo IV

La didattica del diritto tra tradizione e innovazione

di <i>Valeria Marzocco, Silvia Zullo e Thomas Casadei</i>»	125
1. Didattica del diritto e formazione giuridica: una tavola di problemi.....»	125
1.1. Didattica del diritto e didattiche disciplinari: alla ricerca di una metodologia di base .»	125
1.2. Apprendimento del diritto e nuove tecnologie: tra rivoluzione digitale e divario economico-sociale.....»	131
1.3. Divario digitale e didattica a distanza. Il nesso tra scuola e democrazia alla prova della pandemia»	137
2. Lo spazio delle scienze umane e sociali nel laboratorio didattico-giuridico»	139
2.1. Una prospettiva in costruzione»	139
2.2. Interdisciplinarietà e internazionalizzazione»	144
2.3. Dalla “pedagogia della Costituzione” all’Educazione civica»	148
2.4. L’educazione alla cittadinanza democratica tra insegnamento e apprendimento»	152
3. L’impatto delle tecnologie informatiche e della rete nell’esperienza sociale e giuridica»	156
3.1. Un’esplosione di <i>parole nuove</i>»	156
3.2. Democrazia e tecnologie digitali: a partire dal contesto pandemico»	161
3.3. Divari digitali e indirizzi istituzionali.....»	166
3.4. Il mestiere di insegnare e la <i>tensione cognitiva</i>»	170
Postfazione di <i>Carla Faralli</i>»	175
Riferimenti bibliografici.....»	181

Introduzione

La didattica del diritto come *laboratorio permanente*

Valeria Marzocco, Silvia Zullo e Thomas Casadei

A quattro anni dalla sua formale istituzione mediante il decreto legislativo 59/2017, per la Didattica del diritto è il tempo di un primo bilancio e di alcune riflessioni riguardanti gli orizzonti del suo futuro sviluppo.

Nonostante non sia pienamente compiuto il processo del suo inserimento nei percorsi curricolari dei corsi di laurea in Giurisprudenza, sulla disciplina è andata convergendo un'attenzione crescente, animata dalla ricchezza di prospettive che tale campo di studi consente di esplorare. Del resto, i corsi di Didattica del diritto, con questa denominazione o con denominazioni affini, sono ormai numerosi negli Atenei italiani.

L'avvio di siffatta riflessione – cui con la prima edizione di questo Manuale si è cercato di fornire un contributo mediante un approccio sperimentale – non è stato privo di difficoltà, poiché anche e soprattutto nell'esperienza di insegnamento, la didattica del diritto è emersa come disciplina che inevitabilmente concentra su di sé una questione strutturalmente assente per molto tempo dagli orizzonti di giuristi e giuriste: quella della sua metodologia generale di insegnamento.

Già solo in ragione di questa sollecitazione a intraprendere un approccio sistematico su tale materia, l'istituzione della disciplina è andata saldandosi a un processo di riflessione sulla formazione giuridica quanto mai necessario, alla luce delle profonde trasformazioni che hanno investito, in questi ultimi anni, le competenze richieste alle giuriste e ai giuristi in formazione, nonché a coloro che saranno i futuri docenti di Diritto ed economia nella scuola secondaria.

Occupando questo spazio, la didattica del diritto è prevedibilmente destinata ad aprire un varco in un ambito che, per ragioni storicamente legate alla specializzazione dei saperi giuridici, nonché ad un'interpretazione troppo ristretta degli sbocchi professionali dei corsi di studio in Giurisprudenza, sconta un ritardo rispetto ad una riflessione da tempo consolidatasi, invece, in altre didattiche disciplinari.

Di certo, l'approfondimento di questi problemi richiede un percorso non breve, le cui possibili direttrici di sviluppo, oltre alla già accennata costruzione di una metodologia generale e di base di insegnamento del diritto, toccano da vicino il profilo di un'indagine comparativa sugli stili e sui linguaggi in cui si articola il sapere giuridico.

Accanto a ciò, non va tralasciato un orizzonte, se si vuole, più complesso, che richiede, anche e soprattutto nella progettazione didattica, l'apertura al con-

tributo che altri saperi sono in grado di offrire: sotto questo profilo, si tratta di mettere a fuoco i temi connessi all'apprendimento e ai suoi processi, cogliendo le specificità che essi pongono con riguardo all'insegnamento giuridico, tra le quali vi è certamente la difficoltà a tenere separati questi modelli dalle forme di accesso al diritto che laureati e laureate in Giurisprudenza, concluso il loro percorso formativo, si troveranno a fronteggiare.

Se tali prospettive indicano, nel loro complesso, il campo d'indagine su cui è necessario impegnarsi come docenti universitari, occorre su di esse maturare un approccio che non smarrisca, ma tenga ben ferme, le specifiche esigenze alle quali è ancorata l'istituzione della didattica del diritto, nella cornice dei testi normativi che ne hanno definito le principali finalità formative (come si mostra nel cap. 1 del volume).

Nonostante sia indubbio che il legislatore abbia ancorato la previsione della didattica del diritto alla riforma dell'accesso al ruolo docente, va rilevato che, diversamente da altri ambiti, questa responsabilità formativa – affidata al settore della *Filosofia del diritto* (IUS/20) dal D.M. n. 616 del 2017 – ricada, in sé, in un quadro ben più ampio rispetto a quello in cui, tradizionalmente, sono coinvolti i discorsi sulle metodologie e sugli strumenti dell'insegnamento.

Il complesso delle fonti sovranazionali e internazionali (tra le quali vi è indubbiamente il Documento generale di indirizzo ONU del 2015, sottoscritto, anche dall'Italia, noto come “Agenda 2030”), come anche la legislazione statale, sono da tempo incentrati su di un orizzonte di politica del diritto rivolto a saldare *istruzione e formazione*, stringendo una continuità non solo tra scuola e università, ma anche e soprattutto tra istituzioni didattiche e organizzazioni della società civile.

Va certamente in questa direzione l'attivazione dei percorsi di apprendimento affidati all'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*, i quali, all'indomani dell'intervento legislativo che ne muta la denominazione in *Educazione civica* non paiono essere toccati – come si mostra nella parte centrale del cap. 4 del volume in stretta connessione con il cap. 2 – da alcun processo regressivo.

La L. 92/2019, che reintroduce la materia appena richiamata, e invero già impartita in passato nelle scuole italiane, non si discosta dalle principali finalità di cui già l'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione* era affidatario, rilanciando il ruolo delle discipline giuridiche nella chiave del perseguimento delle competenze di cittadinanza attiva emerse dalla legislazione italiana ed europea degli ultimi anni.

Non diverse sono le considerazioni che è possibile svolgere con riguardo al pur profondo processo di revisione dei percorsi di alternanza scuola/lavoro (prima ASL, oggi, in seguito alla L. 145/2018, PCTO – Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento): essi sono contratti e ridefiniti, ma restano pur

sempre, quando non esplicitamente professionalizzanti, chiamati a collocarsi in una strategia di continuità tra scuola e università che, per il caso delle discipline giuridiche, apre orizzonti che richiedono indubbiamente approcci innovativi dei quali la didattica del diritto è affidataria.

Nelle accennate direttrici di sviluppo, si consolida dunque per la didattica giuridica il quadro già individuato nella prima edizione di questo Manuale, facendo chiara per la disciplina la specifica vocazione a costituirsi come *laboratorio permanente di ricerca* su di una metodologia didattica che mira a costruire un apparato di saperi di base e fondanti idoneo a sviluppare un orientamento non solo *vocazionale*, ma *formativo* degli studenti e delle studentesse delle scuole secondarie superiori, e inaugurando, per le sue stesse caratteristiche, nuovi e stimolanti campi di indagine¹.

Come accennato, la base di partenza, in ossequio al dettato legislativo, non può che essere quella della costruzione di una didattica generale delle discipline giuridiche e dei suoi problemi metodologici ed epistemologici.

Nell'ambito delle scienze umane, la prospettazione di questioni di tale natura reca in sé problemi altrettanto decisivi, tra i quali vi è certamente, nel caso di una didattica riguardante il diritto, la definizione del proprio oggetto (come si mostra nel corso del cap. 2 e del cap. 4).

Quest'ultima è, in realtà, impresa niente affatto neutrale, in considerazione di due elementi specifici: in primo luogo, vi è da considerare il punto di vista normativo che si sceglie di accogliere, ogni volta che si formalizzi una definizione che riguardi *cosa il diritto sia* ma, in secondo luogo, vi è anche da affrontare la sfida, non semplice, posta dalla ricerca di un quadro di contenuti condivisi e di base sui quali costruire tali opzioni (cap. 3).

All'interno dei saperi giuridici, ciò implica l'opportunità di lavorare sui distinti approcci epistemologici e linguistici coltivati nel loro seno; *all'esterno* della cittadella coltivata dai cultori del diritto, non potrà non considerarsi il quadro assiologico rinvenibile nella responsabilità a formare "competenze di cittadinanza", a muovere dal nesso costituzionalmente sancito tra scuola e democrazia, e nella prospettiva che esso indica, che si concentra su di una *funzione* del diritto quale fattore di inclusione capace di garantire le condizioni di partecipazione alla vita civile e sociale. Ed è questa del resto – come è stato puntualmente rilevato (Crocetta 2020; Cavaliere 2021) – la prospettiva che orienta le argomentazioni di questo volume sin dalla sua originaria progettazione.

¹ È entro questo orizzonte che si collocano le attività del "Laboratorio sulla didattica del diritto" (www.laboratoriodidatticadeldiritto.it) che abbiamo avviato nei primissimi mesi del 2021 con alcuni Seminari organizzati on line presso le nostre rispettive sedi: Bologna, Modena e Reggio Emilia, Napoli Federico II.

In realtà, è la cornice delle sollecitazioni che vengono dall'ambito specifico della formazione dei docenti di scuola secondaria di secondo grado, in continuità con le politiche del diritto emerse negli ultimi decenni in ambito scolastico, a spingere verso una proiezione *funzionale e civica* dell'insegnamento giuridico (cap. 1 e cap. 4).

Negli ordinamenti vigenti, anche in virtù del consolidarsi del principio dell'autonomia scolastica, è andata affermandosi una presenza via via crescente dell'insegnamento del diritto, ben oltre il perimetro, ancora comunque prevalente, della sua erogazione in uno con le discipline economiche (Moro, a cura di, 2020).

Di ciò è testimonianza l'istituzione di discipline – le già accennate *Cittadinanza e Costituzione* e, da ultimo, *Educazione civica* – consacrate esplicitamente a impartire i contenuti trasversali di cittadinanza sin dai percorsi formativi dell'obbligo, contribuendo a costruire una sensibilità giuridica strettamente connessa a quel rapporto tra *scuola e democrazia* che la Costituzione repubblicana pone al centro del suo progetto di affermazione e garanzia effettiva dell'uguaglianza (a partire dal fondamentale art. 3 Cost.).

Il volume, proprio a partire da una ricostruzione dei principi costituzionali e delle norme vigenti nella legislazione scolastica (cap. 1), affronta le principali questioni che ricadono sulle metodologie e sulle prassi della didattica del diritto lungo gli assi di riflessione qui delineati.

Particolare rilievo è dato, sullo sfondo dei principali orientamenti pedagogici del Novecento, all'organizzazione della didattica nella scuola secondaria superiore (cap. 2), ove le discipline giuridico-economiche sono contraddistinte da obiettivi formativi legati all'acquisizione delle competenze sociali e civiche, nel rispetto delle differenze e della pari dignità, entro una prospettiva che – come emerso in maniera dirompente a partire dalla pandemia – non può non collocarsi entro l'orizzonte di una cittadinanza anche digitale (cap. 3).

Proprio a partire dal contesto pandemico che ha segnato in maniera indelebile le vite delle persone, nonché l'organizzazione e il funzionamento di ogni sfera sociale, compresi – in maniera assai rilevante – il contesto scolastico e quello accademico, prendono le mosse le riflessioni svolte nel cap. 4.

Quest'ultimo è scaturito dalle discussioni svolte nel corso dei primi mesi del 2021 nell'ambito del "Laboratorio sulla didattica del diritto" e va a collocarsi all'interno dell'architettura originaria del testo mostrando alcuni ulteriori esiti dei ragionamenti già elaborati nei tre capitoli che la componevano.

Ad emergere sono, nel complesso, i caratteri essenziali, gli strumenti, le finalità di una disciplina, la Didattica del diritto, al centro di profonde trasformazioni che evidenziano – come attestato anche dai più recenti confronti – concrete prospettive di ampliamento della sua presenza nei curricula scolastici e, più in generale, del suo impatto nella formazione civica e sociale.

CAPITOLO I

Insegnare il diritto.

Il quadro delle fonti normative e la sua evoluzione

Valeria Marzocco

SOMMARIO: 1. La scuola tra *principi* e *regole*. – 1.1. Scuola e Costituzione: un quadro dei principi in materia di istruzione. – 1.2. “Comunità scolastica” e principio democratico. – 1.3. I principi di autonomia e di sussidiarietà orizzontale: scuola, territorio, formazione. – 1.4. Istruzione, comunità scolastica e accesso alla cittadinanza. – 2. La didattica nella scuola e la formazione del docente: il caso delle discipline giuridiche. – 2.1. La didattica orientata alle competenze e la mutata funzione dell’istituzione scolastica. – 2.2. Il ruolo del diritto europeo nella trasformazione della didattica. – 2.3. L’istruzione tra didattica e formazione: le azioni di orientamento e i progetti di alternanza scuola/lavoro (PCTO). – 2.4. Insegnare il diritto nella prospettiva dell’esercizio della cittadinanza: le discipline giuridiche nei contenuti trasversali e nell’orizzonte dell’Agenda 2030. – 2.5. L’insegnamento del diritto nel quadro del vigente sistema dell’istruzione italiano: una sfida metodologica e pedagogica.

1. LA SCUOLA TRA *PRINCIPI* E *REGOLE*.

1.1. Scuola e Costituzione: un quadro dei principi in materia di istruzione.

Nella cornice dei principi posti dalla Costituzione della Repubblica democratica italiana del 1948, il diritto fondamentale all’istruzione e, più generalmente, la fisionomia dell’istituzione scolastica sono investiti da un profondo mutamento di prospettiva rispetto al passato. Di questo rinnovamento, i lavori dell’Assemblea Costituente restituiscono il vivace laboratorio di emersione (Cassese, Mura 1976). Nella prospettiva di ricostruire le linee che hanno segnato le trasformazioni della scuola, dalla seconda metà del Novecento ad oggi, la discussione che emerge in quella sede consente di mettere a fuoco le principali direttrici che avrebbero contraddistinto i nuovi cardini giuridici fondamentali in materia di istruzione.

Il sistema scolastico che i Costituenti avevano davanti ai loro occhi era quello costruito dalla legislazione post-unitaria, che aveva inteso l’apparato dell’istituzione scolastica pubblica come il principale fattore di armonizzazione culturale della nazione. Era un impianto che faceva perno su di modello ministeriale di amministrazione del sistema dell’educazione scolastica (Ciampi 1983), nella cui cornice la definizione del diritto-dovere all’istruzione, come funzione primaria dello Stato, si era accompagnato a misure legislative che, negli anni immediatamente successivi all’Unità, costruivano le condizioni per organizzare e controllare

l'amministrazione scolastica di ogni ordine e grado. Un sistema totalmente statale, con la sola eccezione delle scuole elementari, le quali, fino al 1933, restano nel governo amministrativo e finanziario dagli enti locali (Sanviti, Spattini 1988).

Se, nel corso degli anni Trenta, si era consumata la completa avocazione all'amministrazione statale dell'intero sistema dell'istruzione italiana (Melis 1966), era stato soprattutto il fattore della crescita imponente della scolarizzazione di massa, in atto fin dall'inizio del secolo (la L. n. 407/1904 aveva innalzato a dodici anni l'obbligo della frequenza scolastica), a favorire la concentrazione verticistica del controllo dell'amministrazione della scuola.

Rispetto a questo impianto, e all'ideologia politica che ne aveva sotteso l'affermazione, la Carta costituzionale pone in essere un diverso approccio, a muovere dalla fisionomia giuridica assunta dall'istituzione scolastica. È un profilo, quello della scuola, che la Costituzione assorbe nel più ampio novero delle "formazioni sociali": partecipe della funzione che si rivolge a favorire lo sviluppo della persona umana e, da ciò, emancipato dalla condizione di mera articolazione amministrativa del potere statale.

Al centro delle numerose questioni che furono affrontate nei lavori delle Sottocommissioni preposte alla materia in oggetto, il dibattito dell'Assemblea Costituente indirizzava verso la costruzione di un ruolo cardine della scuola all'interno del sistema democratico italiano. Esso andava così consolidando gli assi portanti di un rapporto tra scuola e Costituzione che, mentre gettava una nuova luce interpretativa sul quadro della legislazione anteriore (rispetto al quale la Costituzione si imponeva, ora, come fonte sovraordinata), definiva anche la cornice delle nuove riforme che si sarebbero susseguite, dal dopoguerra fino ad oggi, sul tema dell'istruzione.

Seguendo quest'ultimo itinerario, una delle traiettorie principali si sarebbe snodata nel segno di un processo rivolto a introdurre un principio di *democratizzazione* nella vita delle istituzioni scolastiche, come cardine interno ed esterno al quale ispirare la loro azione nella società. Si tratta di un obiettivo chiaramente prefigurato dai Costituenti, i quali avvertivano la preoccupazione a garantire le condizioni affinché fosse soddisfatta "la necessità urgente di rieducare, politicamente e socialmente, una nazione che, dopo venti anni di tirannide, non sapeva più che cosa fossero democrazia e collaborazione internazionale". Si prefigurava così un aspetto che ancora oggi permea il modello di pedagogia istituzionale cui si ispira la scuola contemporanea, lì dove era affidato al corpo docente un ruolo decisivo nella "rieducazione democratica del paese"¹.

¹ Commissione Alleata di Controllo – Sottocommissione dell'Educazione, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi ai periodi precedenti e una parte conclusiva sul post-fascismo*, Garzanti, Milano, 1947.

Nel dar seguito alle tensioni etico-giuridiche al centro delle quali la scuola, inevitabilmente, si ritrovava a convergere nel disegno dei Costituenti, la trama dei principi in materia di istruzione si sarebbe consolidata in connessione con prerogative e obblighi radicati nel tessuto personalistico in cui si riconosce l'assetto assiologico della Carta fondamentale (Rodotà 2007). In questi termini, considerate nel loro complesso, le disposizioni che trovano posto in Costituzione nella materia dell'istruzione statuiscono, per un verso, un insieme di *doveri* gravanti sulla Repubblica e sull'amministrazione statale², per l'altro, un alveo di *diritti* e di garanzie spettanti agli individui, come singoli e nel contesto della comunità scolastica³.

Nelle intenzioni dei Costituenti, la scuola emerge così come uno degli elementi chiave su cui fa perno il profilo del governo democratico dell'Italia repubblicana, ma si pone anche, e soprattutto, come comunità intermedia chiamata a custodire e a porre in essere gli strumenti di affermazione e progresso della personalità dell'essere umano e, specificamente, dei cittadini chiamati a esercitare le prerogative democratiche. Nel segno del privilegio accordato a questa concezione va l'accento posto dal dibattito costituente sulla definizione della scuola come "comunità scolastica", in cui si concentra la qualità dell'istituzione scolastica in termini di formazione sociale (*ex art. 2 Cost.*) e si definisce la sua inidoneità a esser ridotta, nel quadro emergente dal nuovo assetto costituzionale, a semplice articolazione dell'organizzazione amministrativa statale.

Con riguardo a quest'ultimo aspetto, la scuola si pone in continuità con la fisionomia sociale, democratica e pluralista dell'ordinamento statale così come affermata dalla Carta repubblicana (Pizzorusso 1975). La sua identità di *corpo intermedio* e di formazione sociale avrebbe guidato, nel processo di attuazione del dettato costituzionale, un percorso di progressivo adeguamento dei canoni organizzativi delle istituzioni scolastiche che avrebbero accolto, aderendo ai principi della Carta fondamentale, criteri di autonomia ispirati a ideali di democrazia partecipativa.

² Rientrano in questo novero, le disposizioni che statuiscono: il compito della Repubblica di favorire la promozione della cultura e della ricerca tecnica e scientifica (art. 9); il dovere di dettare le norme generali in materia di istruzione e di istituire scuole statali di ogni ordine e grado (art. 33 co. 2); la garanzia circa l'effettività dell'istruzione inferiore, della sua gratuità, oltre al più generale compito di tutelare il conseguimento dell'istruzione ai meritevoli, benché privi di mezzi (art. 34. co. 2, 3, 4); i profili, infine, della formazione professionale concernente il lavoro (art. 35, co. 2) e dell'inserimento lavorativo dei portatori di disabilità (art. 38, co. 3).

³ In questo quadro, rientrano: la libertà di insegnamento e il diritto dei privati a istituire scuole di ogni ordine e grado senza oneri per lo Stato (art. 33, co. 1, 3); il diritto all'istruzione obbligatoria, la garanzia della sua gratuità e il diritto allo studio per i meritevoli, sebbene privi di mezzi (art. 34, co. 1, 2, 3).

Nel dibattito che si sviluppava nel contesto dei Lavori preparatori alla Costituzione italiana si profilava una determinata concezione pedagogica alla base di questa opzione. Soprattutto nell'accento posto sul ruolo della scuola primaria, "l'unica vera scuola di tutto il popolo italiano", prevaleva un modello rivolto ad affermare un legame funzionale tra *scuola* e *democrazia* che rinviava alle tesi cardine della pedagogia proposta, all'inizio del Novecento, dal filosofo statunitense John Dewey (Dewey 1899; 1916). All'impatto in Costituente di questa filosofia pedagogica contribuisce oltre che la buona circolazione del pragmatismo deweyano nell'Italia della prima metà del secolo (Bellatalla 1999)⁴, soprattutto la circostanza per la quale a presiedere i lavori della Sottocommissione all'Educazione dell'*Allied Military Government* fosse l'americano Carl Washburne⁵. È alla sua iniziativa che si deve la difesa di una certa idea pedagogica volta a intendere la scuola, soprattutto la scuola primaria, nella chiave della finalità formativa di una coscienza democratica del discente, sollecitata a sviluppare un "habitus civile" idoneo a far emergere "nel fanciullo il cittadino"⁶.

Sebbene non destinata a godere di ampi consensi negli ambienti pedagogici italiani dell'immediato dopoguerra⁷, questo modello di *pragmatismo pedagogico*, ispirato ad un ideale di formazione scolastica orientato all'educazione democratica, sarebbe stato destinato a non esaurirsi al contesto di quella discussione, in parte gravata dall'esigenza storica rivolta a garantire le condizioni di *defascistizzazione* della scuola italiana (cfr., in questo capitolo, §§ 2.4, 2.5).

Il modello di stretta interdipendenza tra *scuola* e *democrazia* che emerge in Costituzione è un punto che si può assumere come guida nella disamina delle trasformazioni che hanno segnato l'evoluzione delle istituzioni dell'istruzione italiana, in un itinerario governato dalla necessità di promuovere l'adeguamento del sistema scolastico alla Carta fondamentale. Un processo di democratizzazione, che si è radicato all'interno e all'esterno dell'istituzione scolastica. Nei meccanismi interni della sua vita organizzativa, l'affermazione del principio democratico ha ispirato l'affermazione dell'autonomia dell'istituzione scolastica, che si esprime attraverso lo sviluppo di un modello di rappresentanza collegiale chiamato a

⁴ Importante, per la diffusione in Italia del pensiero del filosofo e pedagogista statunitense nella prima metà del '900, fu la figura di Guido De Ruggiero, il quale curò la traduzione di *Reconstruction in Philosophy* (1920), introdotto da un saggio già apparso a sua firma per la rivista "La Critica", nel settembre dello stesso anno: J. Dewey, *Ricostruzione filosofica*, Laterza, Bari 1931.

⁵ Su questa esperienza: C. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, in *Scuola e città*, 1970, 273-277.

⁶ F.V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, La Scuola, Brescia 1987, 436-475.

⁷ Interessante la veemente reazione della pedagogia marxista al modello affermato da Washburne, sulla scorta della lezione deweyana: M. Casagrande, *Scuola, società e democrazia*, a commento di J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, in *La società*, 1949, 668-671.

dar voce alle posizioni soggettive che operano e vivono in essa. Nel rapporto con il contesto esterno, esso si è tradotto nell'emersione di una sensibilità pluralistica che ha accompagnato il processo di adeguamento delle previsioni legislative al quadro costituzionale, in congiunzione con le esigenze dettate dai meccanismi di decentramento che hanno toccato il rapporto tra funzioni pubbliche e azione dei privati. È, quest'ultimo, il terreno di affermazione di un principio oggi decisivo in materia scolastica, quello della sussidiarietà "orizzontale" (Staiano 2006) (cfr., in questo capitolo, § 1.3).

Alla luce di questo modello complessivo, l'autonomia emerge come la principale direttrice lungo la quale si è orientato il disegno di riforma che ha guidato gli obiettivi perseguiti dalla legislazione scolastica italiana della seconda metà del Novecento. Ciò ha consentito lo sviluppo di modelli di democrazia partecipativa all'interno delle istituzioni scolastiche e, sotto il profilo propriamente amministrativo, ha reso possibile un processo di integrazione di queste ultime all'interno del territorio e del contesto sociale.

Soprattutto nella stagione che si inaugura nel corso degli anni Settanta, questa democratizzazione della scuola, attraverso la progressiva affermazione della sua autonomia di corpo intermedio, si realizza nella previsione di interventi volti a consolidare meccanismi di collegialità a presidio delle decisioni, tanto sul piano di una forma di *organizzazione attraverso regole* della comunità scolastica, quanto nella periodica definizione di progetti didattici tali da farsi espressione della volontà dei soggetti che in essa operano. Grazie ai provvedimenti dei primi anni Settanta, entra così nella scuola un modello di democrazia partecipativa, che definisce un ruolo attivo dei suoi rappresentanti nelle decisioni circa l'indirizzo politico-amministrativo dell'istituzione scolastica. Si tratta di una riforma che incide profondamente sul processo decisionale scolastico, tanto sul piano più propriamente programmatico affidato alla struttura rappresentativa dei collegi scolastici, quanto per l'accento sui modelli di democrazia diretta che, sebbene privi di specifici poteri (D.P.R. 31 maggio 1974 n. 416), istituzionalizzano forme di confronto degli studenti nelle assemblee di classe e di istituto.

È un quadro, questo della democratizzazione della struttura amministrativa scolastica, che tuttavia offre peculiarità che occorre considerare, soprattutto in ordine ad un carattere strutturalmente ibrido che concorre a definire il profilo dei soggetti che a esso partecipano.

La comunità scolastica è un corpo intermedio perché costitutivamente incuneato tra *Stato* e *società*, rendendo evidente la centralità del carattere dell'organizzazione che definisce la vita dell'istituzione nel pluralismo degli ordinamenti giuridici (Romano 1918). In questi termini, l'istituzione scolastica si struttura intorno ai collegi e agli organi rappresentativi ma, proprio in ciò, dimostra la sua natura di formazione eterogenea, che incorpora tanto soggetti organici all'am-

ministrazione (come nel caso del personale docente, tecnico-amministrativo e dirigenziale) quanto coloro i quali sarebbero, invece, i destinatari delle sue funzioni (come accade per studenti, genitori e famiglie dei discenti minori). Questa caratteristica esprime bene, sotto il profilo dell'elemento personale, il canone ibrido dell'amministrazione scolastica, che è articolazione dell'amministrazione propriamente statale di cui è funzione (Piazza 2018), e, al contempo, autonomo centro di definizione dei propri indirizzi normativi e programmatici.

Il ruolo di corpo intermedio su cui ci si è appena soffermati, consente di percorrere le specifiche direzioni attraverso cui si è andato affermando, per via legislativa, il carattere dell'autonomia in materia scolastica, del quale è necessario evidenziare alcuni aspetti particolari, anche e soprattutto nel processo di attuazione del dettato costituzionale.

1.2. “Comunità scolastica” e principio democratico.

Il quadro dei principi in materia di istruzione e di organizzazione scolastica che emerge dal dettato costituzionale resta ancorato ad una mera dichiarazione di principi fino alla metà degli anni Settanta. Con la sola eccezione dell'organizzazione universitaria e, va rilevato, del sistema delle scuole paritarie, l'istruzione scolastica non si allontana infatti dal modello amministrativo posto dalla legislazione precedente all'entrata in vigore della Costituzione. Di quel modello, tuttavia, anche dopo l'avvio del processo di adeguamento della legislazione scolastica ai principi della Carta fondamentale, resterà inalterato almeno un ideale di fondo. Una tendenza che aveva contraddistinto la legislazione scolastica dell'Italia post-unitaria e che si è reiterata fino ad oggi, nel *favor* accordato nei riguardi di una politica legislativa di tipo organico sull'istruzione, che è l'autentico “mito”, come è stato scritto, che informa gli interventi novecenteschi succedutisi in materia (Galfré 2017).

La discontinuità dell'impostazione costituzionale rispetto alla concezione precedente si afferma in un quadro che, in termini generali, si muove in coerenza con la sancita primazia statale a definire, in esercizio della propria potestà legislativa, le “norme generali sull'istruzione” (*ex art. 117 Cost.*). Nonostante ciò, le trasformazioni si compiono inevitabilmente e non senza accelerazioni, in considerazione dell'attuazione dell'ordinamento regionale e, più generalmente, nel contesto della stagione di decretazione delegata in questo settore, che si apre all'inizio degli anni Settanta.

La definizione dell'ordinamento giuridico regionale e gli interventi volti ad attuare un piano di riorganizzazione interna della scuola, secondo un modello di democrazia partecipativa, contraddistinguono questa stagione di riforme. Di questo passaggio fondamentale della legislazione scolastica è certamente debitrice l'attuale fisionomia rinvenibile nelle più recenti riforme.

La cuspide della dipendenza dallo Stato e dalle Regioni in cui si concentrano i timori che si agitano in seno al sistema amministrativo scolastico sin dalle prime fasi di attuazione dell'ordinamento regionale è alle origini dell'accelerazione impressa al principio dell'autonomia scolastica, sul finire degli anni Settanta.

In verità, l'affermazione di tale esigenza si era affacciata sin dall'inizio del decennio, sulla scorta di una interpretazione dottrinale che consolidava l'elemento più innovativo che la Carta Costituzionale introduceva in materia, riguardante la fisionomia concettuale e giuridica dell'istituzione scolastica nel contesto del suo quadro assiologico personalistico. A questa trama si riconduceva la concezione della scuola come "comunità scolastica" (Lavagna 1973), la cui affermazione finiva con il superare la tradizionale impostazione che tendeva a ridurre l'espressa previsione di cui all'art. 33 Cost. in materia di ordinamenti autonomi al solo caso delle istituzioni universitarie, a quelle di alta cultura e alle accademie in genere (Mortati 1976).

È il consolidamento per via dottrinale di questa concezione della scuola come "comunità" a costruire le condizioni per affermare un'interpretazione dell'art. 33 Cost. non più incentrata sulla tesi in base alla quale la norma costituzionale contenesse una riserva di legge volta a limitare in un quadro predefinito le forme che può assumere il rapporto tra diritto all'istruzione e libertà d'insegnamento all'interno della scuola. Prevaleva, piuttosto, l'idea che fosse la generalità di un intervento normativo in materia scolastica a non poter e a non dover interferire con il concreto esercizio del diritto all'insegnamento (Crisafulli 1958). È una stagione, questa che segna l'atteggiamento della dottrina giuspubblicistica e costituzionalistica su questi temi, che concentra la propria riflessione sulla scuola come "istituzione". Ne costituivano i principali argomenti una teoria dell'istituzione scolastica ricondotta alla natura di "formazione sociale", accompagnata alla chiara determinazione di obiettivi di politica del diritto rivolti ad assegnare al sistema scolastico una funzione di promozione dei bisogni e delle particolari esigenze emergenti dalla società e dal territorio⁸.

La stagione degli anni Settanta è una fase importante nell'orizzonte dell'attuazione dell'autonomia scolastica, un principio la cui centralità in materia è andata progressivamente specificandosi ed ampliandosi per via legislativa.

⁸ Negli stessi anni, su delega posta dalla L. n. 477 del 1973 al governo, è varata una serie di decreti che, su altro versante, quello dell'organizzazione interna della scuola, incide normativamente sulla definizione e sul ruolo delle istituzioni scolastiche in seno all'ordinamento democratico. Sulla scorta di una discussione dottrinale e di una temperie sociale che spingevano, entrambe, nella direzione di introdurre principi di democrazia rappresentativa all'interno dell'organizzazione degli istituti della formazione italiana, la scuola, come sancito dal D.P.R. 416/1974, è definita come "comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica" (art. 1).

Passando dalla sua iniziale esplicazione in campi definiti, come nel caso dei provvedimenti disciplinari interni, o in quello degli interventi programmatici concernenti le decisioni circa l'impiego delle risorse erogate dallo Stato o da altri enti finanziatori, l'autonomia della comunità scolastica diventa, con il tempo, il principio giuridico (organizzativo e amministrativo) prevalente. Esso giunge a permeare il complesso dell'istituzione, radicando nella scuola la responsabilità a interpretare le esigenze didattiche e formative di cui è espressione la comunità scolastica e, più ampiamente, il territorio di riferimento.

In questo processo, le cui premesse sono poste dalla stagione di decretazione che si consuma nel corso degli anni Settanta, si avvia una fase di lavoro politico-programmatico che, anche in considerazione degli obiettivi ancora da raggiungere, si sviluppa nel quadro dei cardini su cui la L. n. 537/1993 delega il governo a provvedere. La materia dell'autonomia scolastica sarebbe dovuta tornare al centro di un nuovo processo di normazione, che il legislatore indica sui tre piani del livello *finanziario*, *didattico* e *organizzativo*.

Nonostante la caducazione di quella delega legislativa, anche in virtù della concezione affermatasi per via dottrinale e, negli anni Settanta, espressamente giuridica, della scuola come "comunità", la materia si propone ancora nelle preoccupazioni del legislatore nel corso degli anni Novanta, quando per la prima volta si dà compimento a molti dei punti lasciati inevasi dalla regolazione precedente. L'autonomia diventa il principio attraverso il quale trova attuazione una concezione della scuola pienamente adeguata al dettato costituzionale, in cui prevale la sua qualificazione in termini di ente esponenziale del proprio territorio, deputato a favorire per esso, come sancisce il D.M. n. 133 del 1996, "la promozione culturale, sociale e civile" (art. 4, co. 1).

Con l'entrata in vigore della L. n. 59 del 1997, il parlamento giunge a consolidare obiettivi di potenziamento del carattere di autonomia delle istituzioni scolastiche, lì dove queste ultime sono chiamate a un'interlocuzione istituzionale con l'amministrazione statale centrale e territoriale e indicate quali destinatarie di un processo di trasferimento di funzioni che apre la discussione su di una categoria, quella di "autonomia funzionale" che impegna la dottrina giuspubblicistica (Poggi 2002). È un punto interessante da considerare, anche per la sua capacità di anticipare contenuti che avrebbero trovato una propria espressa definizione nell'affermazione del principio di sussidiarietà "orizzontale", *ex art. 118 co. 4 (L. Cost. n. 3/2004)*.

Tornano a conferire valore alla concezione costituzionale della scuola come "comunità", aspetti che si rivelano funzionali a realizzare una piena attuazione del principio di autonomia, soprattutto nella concretizzazione di quello che è interpretato come il suo principale corollario: l'implementazione di poteri rientranti nell'ambito delle autonomie "funzionali", nell'ottica di un ruolo ser-

vente dell'istituzione scolastica rispetto alle esigenze del territorio di riferimento e la qualificazione della scuola come "formazione sociale" e, dunque, di "corpo intermedio".

Nel contesto di questa stagione, definita del "terzo" decentramento (Poggi 2011), si discute della logica del trasferimento di funzioni che, nel nome dell'autonomia, è posto in essere dalla L. n. 59/1997. È il caso delle autorità indipendenti, ma è anche quello che riguarda la previsione di un regime di autonomia funzionale di organismi come le università e le istituzioni scolastiche.

Quest'ultimo aspetto è oggetto della previsione di competenze che, nella lettera di cui all'art. 21 della L. n. 59, attribuisce alla scuola materie riguardanti l'ambito della formazione professionale, delle "iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica" o, ancora, di quelle attività rivolte a rendere fruibili alla comunità i locali e le tecnologie scolastiche, anche al di fuori dell'orario curricolare. Si tratta di aree, tutte, che esprimono un processo di attuazione del principio dell'autonomia scolastica e ne segnalano una interpretazione definita, capace di privilegiarne il significato di cornice generale in cui possano trovare concretizzazione strumenti giuridici atti a promuovere un ruolo esercitato dalla scuola nei campi specificamente più idonei ad incidere sul tessuto sociale ed economico.

Nonostante le difficoltà attuative, anche legate al procedere non parallelo delle fasi di sviluppo dei principi dell'autonomia scolastica e regionale (Poggi 2011)⁹ la L. n. 59 contribuisce ad offrire un passaggio decisivo verso un processo di trasformazione della scuola su cui ci si concentrerà nei paragrafi che seguono. È un rinnovamento che conduce all'attuale fisionomia amministrativa e organizzativa delle istituzioni scolastiche e riguarda il loro ruolo nel sistema democratico italiano. Con esso, nuove e più intense responsabilità ricadono sui soggetti titolari delle funzioni didattiche, sulle quali fanno perno le più recenti riforme in materia di formazione e di accesso al ruolo docente (cfr., in questo capitolo, § 1.4).

Tanto nell'esercizio delle funzioni didattiche, quanto nella riconfigurazione dei ruoli amministrativi interni, l'attuazione del principio di autonomia nel campo scolastico incide nel costituire in capo all'organizzazione dell'istituzione "scuola" compiti e funzioni precedentemente sconosciuti. Sono aree indicate sin dalle previsioni emergenti nel quadro della L. n. 59, con riguardo alla gestione amministrativa e contabile. Esse conducono altresì alla costituzione di quei mec-

⁹ Il dibattito – originato dal dato del trasferimento di funzioni amministrative alle regioni in materia di istruzione (d.lgs. n. 112 del 1998), e già in parte avviatosi prima dell'attuazione dell'autonomia scolastica, con la legge n. 59 – è stato contrassegnato da interpretazioni vertenti sugli accennati principi di autonomia, territoriale e funzionale.

canismi di valutazione e autovalutazione dell'attività scolastica che, nel tempo, sono passati dal definire i criteri ai quali affidare la mera efficienza nella gestione delle risorse (art. 21 co. 14 L. n. 59, in materia di formazione dei bilanci e contabilità e art. 14 co. 3 del D.P.R. 275 del 1999, in tema di "deroghe alle norme vigenti in materia di contabilità dello Stato"), al costituire i cardini stessi intorno ai quali misurare il perseguimento degli obiettivi di carattere formativo.

In questi termini, come risulta dal breve *exsursus* sin qui condotto, la questione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche può considerarsi come il punto nevralgico per interpretare l'attuale ruolo della scuola nel sistema democratico costituzionale italiano¹⁰.

Approssimandosi più nel dettaglio ai temi che si affronteranno di seguito, il principio dell'autonomia scolastica è così ben lontano dall'essere esclusivamente l'espressione di un ordine di rapporti amministrativi, costituendosi in realtà come la cornice in cui si è via via potenziata la responsabilità delle istituzioni scolastiche (e del loro corpo docente) nella prospettiva della promozione di un accesso alla cittadinanza che soddisfa il riconoscimento costituzionale del tessuto pluralistico dell'ordinamento.

In questo contesto, specifica attenzione merita il discorso sulla tutela costituzionalmente sancita della libertà di insegnamento (art. 33 Cost. 1 co.). Si tratta di una disposizione che ha come suo contenuto il tema del rapporto tra potere politico e società civile, focalizzando nell'esercizio della libertà di insegnamento l'affermazione di un ideale anti-autoritario, che si concretizza nel riconoscimento alla scuola del carattere preordinato che la Costituzione conferisce alla persona e alle formazioni sociali. Istituzionalizzando le condizioni affinché non potesse mai più riproporsi quell'opera di sorveglianza e di disciplinamento di cui la scuola era stata campo di esercizio ad opera del regime fascista (Ricuperati 1975), la libertà di insegnamento è il cardine dell'esercizio democratico delle funzioni legate al sistema dell'istruzione come inteso dalla Carta costituzionale.

¹⁰ Nel processo di riforme che ha condotto sino ad oggi, occorre sottolineare come l'autonomia non sempre abbia trovato affermazione lineare, nel contesto di una politica sull'istruzione sovente non chiara nella determinazione del suo contenuto e, peraltro, percorsa da tensioni volte, ora, a privilegiare la definizione di un rapporto organico diretto tra Stato e scuola (come evidenziato dalla L. n. 53/2003), ora a intraprendere la via della riforma in senso federalista dell'ordinamento statale, come è emerso specialmente nel dibattito che ha accompagnato la riforma del titolo V della Carta Costituzionale. Si tratta di tematiche che necessitano di distinti approcci, costituendosi questi rapporti come specifiche declinazioni del ruolo che la comunità scolastica è in grado di esercitare sul piano dell'attuazione di specifici principi costituzionali. Sebbene tali argomenti non possano approfondirsi in questa sede, essi valgono comunque ad introdurre elementi utili a delineare il quadro (talvolta difficile da ricostruirsi) in cui il processo dell'autonomia scolastica ha trovato attuazione nel nostro ordinamento.

Con l'affermarsi del principio dell'autonomia scolastica e, in special modo, del modello di rappresentanza espresso dagli organi collegiali che si strutturano nella vita dell'istituzione scolastica, la libertà di insegnamento è però posta al centro di tensioni e nuove riflessioni da parte di quanti leggono nella legittimazione democratico-partecipativa dei soggetti coinvolti nella vita e nella programmazione didattica, una possibile sua limitazione (Pizzorusso 1975).

Lo specifico segmento del dibattito dottrinale che accompagna le fasi delle riforme che conducono alla piena affermazione del principio di autonomia nel campo della scuola fermava, nella preoccupazione di fondo che in esso trovava espressione, un elemento su cui tornare oggi a riflettere.

L'esigenza di riaffermare la libertà di insegnamento attraverso la garanzia dell'adeguata preparazione e dell'indipendenza dei docenti si propone – ora come allora – come una questione nevralgica, pur configurandosi, oggi, distinti i tempi, le forme e le sfide alle quali la sua tutela deve affidarsi.

1.3. I principi di autonomia e di sussidiarietà orizzontale: scuola, territorio, formazione.

La fisionomia della *scuola come "comunità" che opera nel tessuto democratico*, e i *diritti fondamentali all'istruzione e alla libertà dell'insegnamento* hanno specificato la propria determinazione nel contesto di affermazione del principio dell'autonomia.

Come si è mostrato in precedenza, l'emersione dell'autonomia in materia di istruzione ha molti volti, dei quali quello di matrice più squisitamente amministrativa veicola il radicamento nella scuola di una responsabilità crescente circa l'esercizio di un ruolo di promozione e mediazione delle esigenze del territorio. Nella traiettoria che si sviluppa in questo solco, si assiste ad una rideterminazione della concezione di istruzione accolta dal legislatore, nella prospettiva di una sua sempre maggiore consonanza con obiettivi più latamente formativi rispetto alle esigenze della partecipazione democratica, tra le quali rientrano le condizioni di accesso al lavoro.

Nell'esercizio di questi ruoli la più stretta relazione con le agenzie territoriali trova ormai copertura costituzionale nell'ordinamento contemporaneo, entro la cornice dell'art. 118 Cost. che, al suo quarto comma, sancisce il principio della sussidiarietà "orizzontale". Come tuttavia si è rilevato, non è dal varo della riforma costituzionale che questo processo ha inizio, potendosene riscontrare l'ascesa sin da quando il tema delle autonomie "funzionali", posto con la L. n. 59/1997, era stato oggetto di intenso dibattito in dottrina.

Con la disposizione costituzionale in tema di sussidiarietà, questi contenuti (*in nuce*) presenti nella L. n. 59, così come altre più esplicite previsioni rinvenibili nell'art. 2 della L. n. 265/1999 (confluito successivamente nella L. n.

267/2000), trovano un definitivo riconoscimento, fregiato dal rango costituzionale, nell'art. 118 4 co. della Carta.

Si tratta di un principio che, in base alla disposizione (entrata in vigore, come si è detto, con L. Cost. n. 12/2004) definisce la sussidiarietà all'interno di una declinazione "verticale" – i "principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza" sono chiamati a garantire l'esercizio unitario di quelle funzioni amministrative altrimenti attribuite ai Comuni, avocandole alla responsabilità di "Città metropolitane, Regioni e Stato" (art. 118 co. 1 Cost.) – e di un'ulteriore determinazione "orizzontale", così come statuito dal co. 4 della norma:

Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà.

Così definito, il principio di sussidiarietà "orizzontale", lungi dall'esplicitarsi nell'ambito della distribuzione di competenze amministrative tra livelli di governo territoriale (cd. sussidiarietà "verticale"), esprime una determinata forma del rapporto tra libertà (dei privati) e autorità (dei poteri pubblici). È in questa chiave interpretativa che il suo raggio d'azione riguarda strettamente l'esercizio di attività di interesse pubblico e collettivo: attività che, come nel caso dell'istruzione, possono esser garantite nella loro erogazione dai cittadini, in un regime di iniziativa tra privati in collaborazione con le istituzioni.

Con riguardo al criterio da adottarsi al fine di accordare prevalenza al principio appena citato, nei termini della sua maggiore o minore adeguatezza, diverse sono le interpretazioni che si sono sviluppate in dottrina. Si tratta di tesi che è opportuno considerare, alla luce della particolare rilevanza che il principio della sussidiarietà "orizzontale" ha in molte questioni che toccano tanto l'autonomia scolastica quanto il ruolo del corpo docente.

In base ad una prima ricostruzione, la statuizione di cui al co. 4 dell'art. 118 Cost. indicherebbe di privilegiare le iniziative di privati, anche in forma associativa, ricadenti in aree in cui si esercitano funzioni di carattere pubblico, dove ciò risulti economicamente meno dispendioso per il bilancio dello Stato o dell'ente titolare della funzione (Rescigno 2002). La sussidiarietà sarebbe, in base a questa interpretazione, una modalità di esercizio della funzione pubblica che integra le forme tradizionali in cui essa tradizionalmente si esprime, contribuendo a favorire, in taluni casi, una migliore e più diretta attuazione dei valori personalistici affermati dalla Carta costituzionale. Teso ad affermarne un'interpretazione più moderata è invece l'orientamento che intende la sussidiarietà "orizzontale" in termini di mero criterio "alternativo" del quale i poteri pubblici possono avva-

lersi, non imponendo la statuizione della norma costituzionale alcun dovere di astensione in capo ad essi (Pizzetti 2002).

Quale che sia l'interpretazione alla quale riconoscere privilegio, nel campo dell'educazione e del diritto all'istruzione, la valorizzazione del principio posto dalla disposizione costituzionale in materia di sussidiarietà "orizzontale" interviene a conferire tratti di radicale accelerazione a una concezione dell'istituzione scolastica e della sua funzione nel contesto democratico, già al centro di profonde trasformazioni per effetto delle riforme dell'ultimo decennio del Novecento.

In quest'ottica, la già citata L. n. 59/1997 – provvedimento che, per molti versi, può considerarsi come l'intervento legislativo più importante nella ricostruzione della recente storia delle trasformazioni che hanno investito, sotto il profilo della fisionomia organizzativa e amministrativa, le istituzioni scolastiche –, con specifico riguardo al tema dell'autonomia funzionale che essa andava ponendo, merita ancora qualche considerazione. Derogando rispetto alla logica consolidata del trasferimento di funzioni verso il sistema delle autonomie territoriali e locali, la L. n. 59 introduceva, negli stessi anni in cui cominciava a costituirsi il dibattito sulla riforma costituzionale del titolo V, parte II, della Carta costituzionale¹¹, una diversa modalità organizzativa dello Stato, sulla base dei citati principi della sussidiarietà "verticale" e "orizzontale".

Nel quadro del riparto delle funzioni e delle competenze amministrative normato dal criterio costituzionale, la declinazione della sussidiarietà "orizzontale" ha consentito, applicata al caso delle istituzioni scolastiche, di legittimare strumenti e modalità operative chiamate a portare a compimento un processo di ampliamento delle loro funzioni. Un obiettivo che si concretizza nella cornice delle azioni poste in essere in applicazione del principio costituzionale in esame perché esso va a suggello di una concezione della scuola che trova ora spazi in cui affermarsi efficacemente, potenziando la capacità delle istituzioni educative di farsi recettrici e di rispondere alle esigenze del territorio. Come partner in azioni rivolte alla società, promosse da privati e realtà associative, la scuola si muove lungo confini tra la funzione dell'*istruzione* e quella della *formazione* ormai assottigliatisi, in linea con un processo di trasformazione delle sue responsabilità sociali, ma anche in consapevole assunzione delle conseguenze che da ciò discendono, in termini di riorganizzazione dei curricula didattici e, da ciò, di ridefinizione del ruolo e delle funzioni stesse del corpo docente.

Riallacciando le fila del dibattito sull'autonomia scolastica, non stupisce come in dottrina si sia sottolineato come, con il varo della riforma costituzionale

¹¹ È un dibattito che si svolge nel corso della XII legislatura, fino all'approvazione della L. Cost. n. 3/2001.

(ex L. Cost. n. 12/2004), e la formulazione dell'attuale lettera di cui all'art. 118 co 4. Cost., la sussidiarietà "orizzontale" abbia finito per assorbire i contenuti in precedenza concentratisi sulla concezione dell'autonomia in termini di esercizio decentrato di funzioni (Cammelli 2001). Non vi è, in effetti, alcun esplicito cenno all'autonomia "funzionale" nelle disposizioni in cui si articola la lettera della norma di cui all'art. 118 Cost. e ciò sarebbe, in sostanza, la più chiara manifestazione del fatto che il nucleo stesso del significato dell'autonomia "funzionale" è stato incorporato nel principio di sussidiarietà "orizzontale" ora affermato. Con il tema delle autonomie "funzionali", che emergeva nel contesto della L. n. 59, andava ponendosi, nella sostanza, una delle "idee forti del costituzionalismo del nostro tempo: il principio di sussidiarietà" (D'Atena 1997: 615). Un principio, che trovava con la riforma costituzionale del titolo V la sua articolazione in una dimensione *verticale* (riguardante i rapporti tra enti che a vari livelli esercitano il proprio governo sul territorio), e una altrettanto decisiva sua declinazione *orizzontale*, intimamente connessa al riconoscimento di ideali di democrazia partecipativa garantiti dall'intervento attivo di cittadini nell'esercizio sussidiario della funzione pubblica e, con essi, idoneo a garantire principi di matrice pluralistica.

Con l'approvazione della L. n. 107/2015, il principio dell'autonomia scolastica si ritrova al centro di un nuovo intervento che, come già in passato, intende proporsi come riforma organica del sistema dell'istruzione italiana, pur mantenendosi in una dichiarata e chiara continuità con i punti fermi emersi in materia, a partire dagli anni Settanta. Specifico, sul punto dell'autonomia e della continuità asserita con la L. n. 59, l'art. 1 del provvedimento, che dichiara di voler dare "piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui all'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni, anche in relazione alla dotazione finanziaria".

Invero, la cd. legge sulla "buona scuola" e, particolarmente, i decreti legislativi che ad essa sono seguiti, si concentrano su molti obiettivi-chiave consolidatisi intorno all'autonomia scolastica, tornando sulla concezione della scuola come "comunità", intervenendo sui suoi principali attori, docenti e studenti, e promuovendo l'incardinarsi nella scuola di modelli di azione capaci di rafforzare il principio costituzionalmente sancito della sussidiarietà "orizzontale" (art. 118 co. 4 Cost.).

Nella dichiarata intenzione di accelerare un processo di adeguamento, didattico e organizzativo, della scuola alle condizioni socio-economiche e culturali italiane, dalla legge delega emergeva un quadro che aspirava a offrire, sul piano degli obiettivi di politica del diritto, un contributo di innovazione su più aspetti lasciati incompiuti dalle precedenti riforme. Sul piano, probabilmente più esposto, lasciato inalterato da interventi che pure erano stati diretti nell'implementazione del principio dell'autonomia nell'ambito delle istituzioni scolastiche, è

soprattutto la questione dell'accesso al ruolo docente a esser oggetto di riforma, trovando spazio specifico nel complesso della decretazione emanata nel corso del 2017.

Sul punto, è il D.lgs. n. 59/2017 ad adottare i principali provvedimenti, intervenendo sul riordino dell'accesso al ruolo, in espressa specificazione di quanto, in via di principio, si leggeva nel dettato di cui all'art. 1, co. 180 e 181 della Legge n. 107. Tra le novità più importanti, introdotta in ossequio alla proclamata esigenza di "realizzare la valorizzazione sociale e culturale della professione", vi è la statuizione di un sistema di formazione e selezione che associa il concorso pubblico nazionale a un successivo percorso formativo triennale (art. 1 D.lgs. n. 59/2017). Si portava così a compimento probabilmente uno degli ultimi tasselli che restavano del modello scolastico di matrice gentiliana, decretandone il suo superamento in un segmento importante e decisivo, quello dei criteri di selezione richiesti per l'accesso alla docenza integrati sul piano della formazione di *competenze*, oltre che del possesso delle mere *conoscenze*.

In linea con la tensione ad allontanare la scuola da ogni tentazione di auto-referenzialità, la riforma, per la prima volta, interviene a regolare le funzioni del docente non più nel loro esercizio professionale, ma nella definizione di nuovi canoni di selezione del corpo insegnante. Obiettivi che mirano, sin dall'inizio, a favorire l'inserimento nella scuola di un profilo di docente che sia adeguato al mutamento delle funzioni esercitate dalle istituzioni scolastiche. Superando il requisito della mera selezione per superamento del concorso pubblico, è introdotto così un processo graduale di accesso alla docenza che fa propria una logica di acquisizione di elementi di professionalità strettamente connessi alla funzione didattica da esercitarsi.

Specifico, sul punto, è la previsione di cui all'art. 2 co. 2 del Decreto n. 59, che introduce i percorsi FIT nella prospettiva della maturazione di crediti formativi (per un totale di 24 CFU) da conseguirsi nelle discipline antropo-psicopedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche.

In termini generali, il percorso FIT si compone (art. 1) di una modulazione triennale e obbligatoria strutturata in un primo anno, finalizzato al conseguimento del diploma di specializzazione, in una ulteriore annualità di formazione e tirocinio, propedeutica all'inserimento nella funzione e, infine, in un ultimo anno di compimento del percorso formativo, che si conclude con l'accesso definitivo alla docenza.

Particolare considerazione meritano le modalità alle quali il decreto affida l'espletamento del percorso FIT, prevedendo la sua realizzazione in regime di "collaborazione strutturata e paritetica" tra istituti scolastici, università e altre istituzioni dell'altra formazione. Ciò, con particolare riguardo alle competenze attribuite alle università, ha determinato la necessità di istituire e organizzare

corsi in materie pedagogiche, ma anche di incardinare presso i Dipartimenti insegnamenti relativi alla metodologia didattica delle discipline.

Su questo punto, infatti, decisivo è il D.M. n. 616/2017, al quale è necessario riferirsi per la determinazione del procedimento attraverso il quale è previsto il conseguimento di 24 CFU. Elemento saliente è la classificazione di quattro ambiti disciplinari, nei quali si incardinano gli insegnamenti utili al conseguimento dei crediti previsti come requisiti di accesso al concorso. Le istituzioni universitarie, autonomamente o in regime di consorzio o convenzione, istituiscono specifici percorsi in funzione dell'acquisizione delle competenze di base, nelle materie antro-po- psico-pedagogiche [rispettivamente, ambiti disciplinari a), b), e c)] e nelle metodologie e tecnologie didattiche speciali [ambito disciplinare d)]. Come specificato dall'art. 3 co. 4, i percorsi istituiti dalle università sono articolati in maniera tale da consentire allo studente il conseguimento dei 24 CFU "garantendone comunque almeno sei in almeno tre dei quattro ambiti disciplinari" appena illustrati.

Anche richiamandosi alla espressa indicazione di cui all'art. 3 co. 6 D.M. n. 616/2017, con riguardo alla didattica del diritto è emersa la determinazione del settore scientifico-disciplinare della *Filosofia del diritto* (IUS/20) come ambito cui affidare l'estensione opzionale che i Dipartimenti di Giurisprudenza decidano di predisporre in rapporto al riconoscimento di "crediti maturati nel corso degli studi universitari o accademici, in forma curriculare".

Una previsione che si arricchisce, sul piano del diritto allo studio, del combinato disposto della norma in oggetto con la norma di cui all'art. 4 co. 2 del D.M. n. 616/2017. Qui si legge:

(...) per gli studenti iscritti ai corsi di studio delle istituzioni universitarie/accademiche e che accedono, contemporaneamente, agli insegnamenti dei percorsi formativi di cui all'art. 3, la durata normale del corso di studio frequentato è aumentata di un semestre ad ogni fine relativo alla posizione di studente in corso, anche con riferimento alla fruizione dei servizi di diritto allo studio.

Nel contesto di queste previsioni, sono stati istituiti corsi specifici di *Didattica del diritto*, come materia opzionale da attivarsi nei cicli di studio delle Lauree Magistrali in Giurisprudenza.

1.4. Istruzione, comunità scolastica e accesso alla cittadinanza.

A muovere dalla previsione di cui all'art. 68 della L. n. 144/1999, il diritto all'istruzione costituzionalmente sancito si arricchisce di una determinazione in via legislativa che, oltre a prevedere l'obbligo scolastico fino ai 15 anni, implica la previsione di una pretesa soggettiva alla formazione, entro i 18 anni. Si tratta

di una novità che tocca le competenze dell'istituzione scolastica in senso innovativo, definendo una precisa prospettiva per il sistema scolastico italiano. Sulla scuola si incardina una *responsabilità pubblica* che interviene sul dovere costituzionale a garantire i livelli di istruzione, estendendone la portata oltre il mero obbligo scolastico e nella direzione della formazione. La prospettiva è quella della riconosciuta competenza delle istituzioni scolastiche a costituirsi quali enti che contribuiscono a *promuovere e a garantire le condizioni di accesso alla cittadinanza*.

In questo quadro, che prepara all'attuale assetto della legislazione vigente, il complesso dei significati che ricadono nel concetto di diritto all'istruzione obbligatoria muta notevolmente. Esso non può più confinarsi agli aspetti classicamente riguardanti la didattica frontale che coinvolge il rapporto tra docenti e discente, ma si estende, piuttosto, a un ruolo di promozione attiva di meccanismi di partecipazione, in sintonia con la società e con il tessuto culturale ed economico di riferimento.

È una prospettiva che, come si è detto, trova nella cornice del principio di sussidiarietà "orizzontale" un'accelerazione significativa. Ma, oltre a ciò, si tratta di una trasformazione che interviene al cuore del sistema scolastico e delle sue prerogative, in armonia con le direttrici emergenti in sede di diritto europeo.

Su questi temi, l'incidenza dell'Unione europea nelle politiche scolastiche fa propria una concezione del diritto all'istruzione e alla formazione che è alla base degli obiettivi di coesione da perseguirsi nel contesto dei paesi membri, sia nel senso della costituzione di reti di collaborazione e scambio tra istituti scolastici dell'Unione, sia nella direzione dell'avvicinamento e della successiva armonizzazione dei sistemi scolastici europei (Coinu 2005).

La ricostruzione dei principali orientamenti normativi in materia di istruzione consente così di delineare la ormai compiuta affermazione di un approccio alla scuola che va nel segno di una responsabilità latamente formativa, in cui è implicata una nuova e più ampia interpretazione della funzione didattica esercitata dal corpo docente.

Nella prospettiva tracciata dal consolidarsi del principio di autonomia scolastica e, poi, dall'affermazione del modello costituzionale di sussidiarietà "orizzontale", come statuito dal 4 co. dell'art. 118 Cost., la scuola vede ridefinirsi responsabilità e ruoli in senso innovativo rispetto al passato.

Ciò dovrebbe indurre a ripensare la funzione didattica in linea con metodi e modelli pedagogici idonei ad accogliere i principali assi lungo i quali si orientano i compiti dell'istituzione scolastica. In questa direzione, nel quadro del dettato costituzionale e della evoluzione dei principi in materia scolastica, è innanzitutto il diritto all'istruzione a specificarsi nel senso delle funzioni di *promozione sociale* che in esso il Costituente volle radicare, in linea con i valori

di affermazione della persona e delle forme della sua emancipazione. Si tratta di un quadro di principi giuridici al quale si è andata accompagnando la definizione di orientamenti che, in sede internazionale e sovranazionale, hanno contribuito a dare ulteriori ragioni per interpretare in senso innovativo la funzione pedagogica e formativa gravante sulle istituzioni scolastiche.

Alla luce di queste tendenze, occorre considerare con attenzione la particolare curvatura che, consolidandosi soprattutto nelle fonti del diritto europeo, ha concentrato sulla scuola uno specifico compito, particolarmente decisivo con riguardo al tema che si affronta in questa sede, quello dell'insegnamento delle discipline.

Come meglio si vedrà in seguito, nell'ordine di questi orientamenti, accolti con sostanziale continuità programmatica dal legislatore italiano nelle riforme che pure si sono succedute negli ultimi anni, sulla scuola si concentra il ruolo di principale agenzia formativa dell'accesso alla cittadinanza. È un compito che, articolato nel contesto del modello pedagogico che privilegia le *competenze* sulle *conoscenze* (o che, comunque, pone le ultime *in funzione* delle prime), ha contribuito a delineare i principali assetti su cui occorrerà focalizzarsi nell'ottica della didattica del diritto: 1. la ridefinizione in via legislativa degli obiettivi formativi dei cicli d'istruzione, che ha condotto le istituzioni scolastiche, nell'esercizio dell'autonomia organizzativa di cui sono titolari, a specificarne i curricoli formativi; 2. la strutturazione di una didattica per competenze che ha privilegiato esperienze di collaborazione con le agenzie del territorio che dessero soddisfazione alle esigenze di una formazione rivolta al dialogo con la società e con i contesti lavorativi, resa possibile dal radicamento nelle istituzioni scolastiche delle funzioni delineate dal principio costituzionale della sussidiarietà "orizzontale".

Il coacervo di funzioni e competenze che si concentrano sulle istituzioni scolastiche per effetto delle tendenze appena rappresentate implica una riarticolazione tanto delle competenze degli studenti quanto di quelle dei docenti.

Nel caso degli insegnanti, si tratta di una prospettiva che ne coinvolge il ruolo e la metodologia, sin dalle fasi della formazione e dell'accesso alla docenza.

In questa direzione, sulla scorta di una concezione della formazione che salda *scuola e democrazia*, in linea con i dettami dell'attivismo pedagogico elaborati da Dewey (Zullo, cap. 2, §§ 1.1.; 1.2.), modelli e metodologie dell'insegnamento sono profondamente incisi dalle trasformazioni che, tanto il linguaggio delle competenze, quanto il rapporto tra istruzione e formazione, hanno impresso alla concezione di didattica delle discipline.

Sotto il profilo più specifico delle discipline giuridiche, occorre soffermarsi, anche in una prospettiva *de jure condendo*, sul consolidarsi di una centralità assegnata alla scuola nella prospettiva della formazione delle condizioni di accesso alla cittadinanza.

Si tratta, come si vedrà a breve, di un tema che concentra gli orizzonti di politica del diritto che hanno segnato la trasformazione delle istituzioni scolastiche nel corso degli ultimi anni. Una prospettiva in cui è centrale la valorizzazione delle competenze e, particolarmente, delle *competenze di cittadinanza*, intese come strumenti e azioni che la scuola promuove al fine di garantire le condizioni di esercizio della partecipazione democratica.

Certamente, la trasformazione dei contenuti didattici che ricadono a definire il significato del diritto all'istruzione è operata in un contesto normativo multilivello, in cui, come si è detto, il ruolo delle fonti comunitarie risulta decisivo. È, questo, un primo punto su cui occorre riflettere nell'ottica della didattica delle discipline, poiché esso fa da premessa alla comprensione delle sfide didattiche e metodologiche che si pongono nell'ambito della formazione del corpo docente. Si tratta, in termini generali e, come si vedrà, con riguardo specifico all'insegnamento del diritto, di individuare le traiettorie che hanno consolidato i processi di adattamento del sistema scolastico e del corpo insegnante alle esigenze di una scuola che, come comunità didattica, deve essere necessariamente aperta verso l'esterno, contribuendo a dar risposta ai bisogni che vengono dalla società¹².

Conseguenza di siffatti approcci è la maggiore flessibilità di programmi e percorsi curricolari, la quale è possibile in ragione dell'autonomia organizzativa di cui sono titolari le singole istituzioni scolastiche. Una prospettiva della quale occorre rilevare il tratto di concertazione che deriva dalla tavola di accordi formativi offerta dal dialogo che la scuola intesse con enti e organismi del proprio territorio, in ossequio delle proprie prerogative di autonomia funzionale e secondo i parametri dettati dal principio costituzionale della sussidiarietà "orizzontale". Sono aspetti che intervengono a specificare i curricoli didattici, a strutturare i percorsi di orientamento e di alternanza scuola/lavoro (PCTO), in tutte quelle direzioni che consentano a ciascuna istituzione scolastica di specificare la propria proposta formativa.

Si tratta di un modello amministrativo e organizzativo che ha ridisegnato nel tempo il ruolo e le funzioni delle istituzioni scolastiche, producendo un'e-

¹² A valle di un processo che coinvolge la rilevanza costituzionale delle comunità intermedie nell'ottica dell'emancipazione della persona, dall'emersione della categoria delle "autonomia funzionali" in seno ai lavori del Comitato "Forma di Stato" attivo dal 1997, al loro assorbimento nel principio della sussidiarietà "orizzontale" (Poggi 2011), con la riforma costituzionale del 2004, si radicano, oggi, nelle istituzioni dell'istruzione scolastiche, funzioni del tutto consolidate. Compiti che ne valorizzano il ruolo di agenzia di mediazione sociale e culturale, in connessione con le esigenze che vengono dal territorio (è il caso della formazione professionale, che si articola tanto in ambito extra-curricolare che curricolare, per il tramite dei percorsi di alternanza scuola/lavoro), ma che delineano altre e decisive sfide, capaci di ricadere più da vicino sui modelli in cui si esercita la libertà costituzionalmente sancita di insegnamento.

stensione, non solo territoriale, della rilevanza del principio di autonomia nello Stato costituzionale democratico italiano. Sul piano più specifico della promozione delle strategie di affermazione del diritto fondamentale all'istruzione, ciò ha determinato un ampliamento del significato stesso del diritto allo studio, che ha progressivamente assorbito al suo interno obiettivi di formazione professionale ma, soprattutto, ha saldato la propria funzione costituzionale alla garanzia del principio di uguaglianza, determinandola nel senso della perequazione delle condizioni di disparità iniziale e della definizione delle condizioni generali di accesso alla cittadinanza.

Tali obiettivi sono ormai del tutto assorbiti nel modello pedagogico che integra i contenuti formativi ai quali è subordinato, come si è mostrato già nel paragrafo precedente, l'accesso alla funzione didattica del corpo docente.

È un punto che informa gli obiettivi da perseguirsi attraverso i contenuti e le attività formative comuni ai SSD dei quattro ambiti definiti dal D.M. n. 616/2017. Esso è chiaramente richiamato nel rinvio alle specifiche finalità pedagogiche generali da perseguirsi per il tramite dell'istituzione scolastica [All. B: contenuti e attività formative relative ai SSD dei quattro ambiti disciplinari di cui all'art. 3, co. 3, lett. a), b), c), e d) applicabili a tutte le classi di concorso]:

Analisi di modelli e strategie educative per lo sviluppo di una scuola interculturale, con riferimenti all'educazione alla democrazia, alla cittadinanza, alla pace e al rispetto dell'altro, alla prospettiva di genere, alle dinamiche di devianza e marginalizzazione e ai relativi pregiudizi, ai fenomeni di radicalizzazione e alle relative implicazioni nel contesto scolastico e nella formazione delle giovani e dei giovani.

Riconoscimento delle dinamiche esclusive/inclusive all'interno dei gruppi e delle istituzioni formative e analisi e gestione pedagogica di situazioni di bullismo, cyberbullismo e omofobia e alle dinamiche della discriminazione, alle nuove forme di dipendenza e alle differenti problematiche giovanili.

Educazione ambientale, educazione allo sviluppo sostenibile e alla cooperazione internazionale.

Approcci, strategie e strumenti educativi per la promozione di classi resilienti nella prospettiva pedagogica e didattica dell'inclusione.

2. LA DIDATTICA NELLA SCUOLA E LA FORMAZIONE DEL DOCENTE: IL CASO DELLE DISCIPLINE GIURIDICHE.

2.1. La didattica orientata alle competenze e la mutata funzione dell'istituzione scolastica.

In materia scolastica, l'impianto costituzionale e i principi espressamente statuiti sul diritto all'istruzione sono andati progressivamente a costituire la cornice dell'intervento del legislatore in tema di autonomia delle istituzioni formative, dalle riforme degli anni Settanta, ai più recenti provvedimenti in tema di selezione del corpo docente. Come si è mostrato nel paragrafo precedente, si tratta di un itinerario che, nel suo complesso, ha investito la scuola di responsabilità che si collocano al crocevia tra *istruzione e formazione*, nella chiave di una sempre maggiore centralità assunta dalla concezione di "comunità scolastica" e delle conseguenti sempre più spiccate proiezioni del sistema educativo italiano verso la società.

Anche in considerazione dei contenuti che da ciò si sono via via specificati nei curricoli didattici e, più ancora delle competenze-chiave in tema di accesso alla cittadinanza, ciò ha determinato cambiamenti che hanno condotto all'attuale organizzazione scolastica, indicandone uno specifico ruolo nel sistema democratico italiano. Sono elementi che, già di per sé, basterebbero a far comprendere il sorgere delle nuove esigenze che, da questo processo, sono discese: in ordine alla didattica delle discipline, al differente approccio ai profili di formazione del corpo docente, e alla luce degli obiettivi educativi da perseguirsi e degli aspetti più propriamente metodologici e pedagogici.

Queste considerazioni generali assumono un particolare rilievo con riguardo specifico alla *didattica del diritto*, argomento sul quale ora ci soffermerà. L'attuale configurazione del sistema dell'istruzione italiana introduce, in quest'ambito, numerosi profili di innovazione, che possono senz'altro rappresentarsi in connessione con l'opera di determinazione evidenziata dalle riforme degli ultimi decenni.

Su questo punto, occorre rilevare già in via di premessa, che vi è un tratto di specificità che riguarda, espressamente, le discipline giuridiche. Queste peculiarità, sulle quali si concentrerà la trattazione che segue, hanno un peso decisivo sulla didattica del diritto, particolarmente in rapporto alle diverse metodologie che il/la docente può convocare in rapporto alle altrettanto differenti esigenze richieste dai contesti di apprendimento.

Le circostanze che hanno favorito l'introduzione di queste novità in rapporto alle discipline giuridiche si collegano, in termini generali, alla ricostruzione che si è proposta in precedenza (cfr., in questo capitolo, § 1.).

Nell'attuale sistema scolastico italiano resta ferma la tradizionale presenza della didattica del diritto nell'ambito tradizionale dell'insegnamento delle discipline giuridico-economiche, alla cui classe di concorso il docente di diritto è ancorato in base alle tabelle ministeriali e in relazione alle modalità di accesso alla docenza (19/A ex D.M. n. 259/17). Oltre a ciò, tuttavia, è indubbio che l'insegnamento del diritto già oggi sperimenti spazi di erogazione autonoma e alternativa ai tradizionali indirizzi e percorsi curriculari, non necessariamente in connessione con l'economia. È il caso dei percorsi "IUS" attivati dai licei, ma è anche il dato restituito dalla chiara implicazione di competenze che ricadono nella specificità della didattica del diritto, nei contenuti trasversali ai percorsi curriculari dell'intero ciclo scolastico italiano, che sono ricaduti nell'area denominata "Cittadinanza e Costituzione", per poi confluire nella materia della "Educazione civica" (ex lege 92/2019).

La specificità delle competenze alle quali, come si vedrà, è connessa l'erogazione dei contenuti trasversali di cittadinanza dovrà esser considerata con attenzione, alla luce della concezione di istituzione scolastica che ha trovato affermazione in ambito europeo e nazionale (cap. 4).

La scuola – che è "formazione sociale" e *corpo intermedio*, in sintonia con la trama personalistica del dettato costituzionale – emerge, nel contesto appena evocato, nei termini di "agenzia di accesso alla cittadinanza", responsabile della costruzione delle competenze funzionali alla partecipazione democratica. È in questa cornice che la connessione tra *scuola* e *democrazia*, su cui già si rifletteva nel secondo dopoguerra sulla scorta dell'attivismo pedagogico di Dewey (cfr., in questo capitolo, §§ 1.1, 1.2.), viene in primo piano, mostrando una sua ormai del tutto acquisita centralità, tanto nelle direttrici di armonizzazione indicate dalle fonti comunitarie quanto nel sistema scolastico italiano. Un'idea alta della scuola, della quale va evidenziato l'obiettivo di fondo, che è l'effettiva realizzazione delle condizioni dell'uguale accesso alla partecipazione democratica dei soggetti che fanno parte della comunità scolastica, soprattutto nel caso degli studenti e delle studentesse, nel rispetto del tessuto pluralistico delle società contemporanee.

Considerare questo punto significa entrare, più da vicino, all'interno del modello pedagogico che permea l'impianto dei provvedimenti legislativi sul sistema scolastico degli ultimi anni.

In considerazione di questa esigenza, e focalizzandosi sull'obiettivo chiave dell'accesso alla cittadinanza, importante anche per le discipline giuridiche, occorre concentrare l'attenzione su di un concetto pedagogico, quello di *competenza*, che pervade i modelli più consolidati nelle politiche educative, con esiti importanti sul piano delle metodologie della didattica delle discipline.

In un campo, come quello dell'istruzione, percorso da interventi succedutisi nel tempo sotto il medesimo segno della "riforma organica", il modello

della didattica per competenze si è ormai accreditato come un punto fermo della filosofia pedagogica assunta dal legislatore. Nonostante ciò, il concetto in sé di competenza resta di difficile definizione, soprattutto lì dove si tratta di determinarne il campo della specifica operatività all'interno delle singole discipline e, più generalmente, nel quadro degli obiettivi formativi da perseguirsi.

Il modello della didattica per competenze parrebbe rinviare ad aspetti della pedagogia novecentesca che, non a caso, fondavano una teoria della formazione basata sul nesso stretto tra *educazione* e *democrazia* (Fondazione Agnelli, Benadusi, Molina [a cura di] 2018). È un'interpretazione virtuosa della didattica per competenze, che – se si pensa al contributo offerto dalla pedagogia di Dewey – può consentire di rimodulare l'accento su di un approccio al sapere di tipo strumentale (sapere *per* fare) nei termini che appartenevano a quella tradizione, quelli dell'attivismo pedagogico, che intendeva il sapere come l'obiettivo da raggiungere *attraverso* il fare (Zullo, cap. 2, § 1.5.).

Per altro verso, la didattica per competenze mostra di aderire a un profilo educativo che privilegia obiettivi di concretezza, rinvenibili nella capacità di mettere in atto le proprie risorse nei vari contesti, in funzione dell'adeguato sviluppo di processi di autonomia di pensiero e di spirito critico. *Competenza* è, sotto questo profilo, concetto prossimo al contesto teorico in cui si muovono le teorie della *capacitazione* elaborate da Amartya Sen e Martha Nussbaum (Magni 2012): elementi la cui promozione è nella responsabilità delle istituzioni scolastiche, come chiavi di formazione della personalità e condizioni di accesso alla cittadinanza.

Conta rilevare, sul piano più propriamente normativo, che la didattica orientata alle competenze si sia connotata certamente come un modello di apprendimento che sintetizza più linee programmatiche della politica scolastica degli ultimi anni, coinvolgendo profili propriamente riguardanti l'educazione, ma stabilendo anche una loro connessione con obiettivi relativi all'accesso alla cittadinanza attiva e al lavoro, che si annodano agli ideali di emancipazione della persona affermati dal dettato costituzionale.

Specificandosi oltre il contesto linguistico aziendalistico in cui originariamente si radica l'uso del termine, nell'ambito dell'istruzione il concetto di "competenza" è un coacervo in cui si sintetizzano i nuovi significati derivanti da taluni degli indirizzi pedagogici assunti come proprio riferimento dal legislatore, europeo e italiano. Significati che riguardano, innanzitutto, un'area di plurali attitudini teorico-pratiche, ma che implicano altresì, sul piano cognitivo, *un modo di pensare e di agire* che, di necessità, si costituisce in un processo che implica fattori relazionali, emotivi, cognitivi e valoriali (cap. 4).

L'intreccio tra contenuti trasversali e plurali e il carattere più propriamente individuale delle attitudini del singolo, consente di indicare i punti in cui può articolarsi una prima grande distinzione cui va incontro il discorso

sulla didattica per competenze: il primo, riguarda la definizione e la messa a punto operativa dei modi in cui declinare il rapporto tra *conoscenze* e *competenze* (ovvero tra *contenuti* da apprendere e *modalità* attraverso le quali essi, concretamente, entrino nella capacità di azione del soggetto); l'altro, attiene ad un'individualizzazione del concetto di competenza che, nel contesto della didattica scolastica, si accompagna a set di classificazioni che distinguono tra *hard* e *soft skills*.

Ricorrendo a una schematizzazione, sul piano dei profili individuali (e, dunque, di un concetto di competenza declinato con riferimento alle attitudini del singolo), attraverso queste categorie trova spazio così una forma di "modellizzazione attitudinale", che muove da un approccio di tipo comportamentistico (cognitivistico rispetto alle specificità strutturali, di tipo tecnico-professionale), per adeguarsi nel tempo ad accogliere anche set di elementi della personalità, non strettamente cognitivi, ma relazionali e legati a fattori di socializzazione.

Come meglio si vedrà in seguito (Zullo, cap. 2, § 1.4.), tra *cognitive skills* e *soft skills* è in gioco la definizione dei percorsi di trasformazione che hanno investito negli ultimi anni un determinato filone dell'approccio pedagogico. Più specificamente, anche con riguardo al quadro normativo che a breve si considererà, ciò ha sullo sfondo un modello che occorre evidenziare. È ad esso che la scuola e il sistema d'istruzione stanno informando le proprie politiche educative, ed è nel suo quadro che si è sviluppato un processo che contrae i confini teorici che distinguono l'*istruzione* dalla *formazione*, fino, talvolta, a renderli impercettibili.

Su questi temi, i profili didattici, quelli organizzativi e, più ampiamente, gli aspetti relativi alle funzioni costituzionalmente esercitate dalla scuola sono intrecciati gli uni agli altri. Ciò appare particolarmente evidente nel discorso (psicologico e pedagogico) sul rapporto tra *competenze* e *conoscenze*.

Nell'ordine di questo ampio panorama di discussione (del quale, per ora, si offre esclusivamente un cenno), l'asse dell'istruzione scolastica non verte più sui soli *contenuti* da impartire, orientandosi al valorizzare di metodologie e tecniche di verifica che consentano di misurare la *capacità* di ciascun discente di metter in atto il proprio patrimonio di conoscenze. Nella crisi del paradigma meramente "contenutistico", assume progressivo rilievo una concezione di apprendimento complessa, basata sull'interazione tra i contenuti e i tratti soggettivi, cognitivi o di tipo relazionale¹³.

¹³ Sulla scorta delle teorie e dei lavori di James Heckman, soprattutto i *soft skills* offrono, in questa direzione, un ambito di significati su cui vale la pena soffermarsi, a partire dalla classificazione che l'ASP (*American Society of Psychology*) ha pubblicato in rapporto alle cinque principali dimen-

Una parte non trascurabile del discorso sulle competenze in ambiente scolastico dipende dal grado in cui si decide vada valorizzata o meno la componente non cognitiva (*soft skills*) su quella propriamente cognitiva (*hard skills*): se, in quest'ultimo caso, si tratta di non allontanarsi da un modello di sapere impartito secondo *standards* comuni, nel primo prevale un approccio pedagogico che accoglie la sfida (e i rischi) impliciti nel concetto di differenziazione, con evidenti ricadute sulle modalità attraverso cui pensare alla garanzia, concettuale e giuridica, delle condizioni di uguaglianza da assicurarsi per il tramite dell'istruzione, anche e soprattutto attraverso interventi che agiscano sulle condizioni di accesso alla cittadinanza (Casadei, cap. 3, § 2.).

2.2. Il ruolo del diritto europeo nella trasformazione della didattica.

Nella prospettiva di affrontare più da vicino (Zullo, cap. 2, § 2.) la dimensione teorica e pedagogica implicata dal termine "competenza", ambiti che, certamente, contribuiscono a soddisfare l'esigenza di determinazione appena indicata, occorre riferirsi in via preliminare al quadro normativo in cui la didattica orientata nel senso appena accennato si inserisce. Ciò, non solo tenendo conto dei provvedimenti del legislatore italiano, ma anche, e più ampiamente, calandosi nel contesto degli indirizzi che provengono dalle fonti dell'Unione europea.

Su questi aspetti, è soprattutto il ruolo del diritto europeo a meritare specifica considerazione. I principi costituzionali in materia scolastica, sviluppatasi nella direzione della sussidiarietà "orizzontale", le riforme che hanno coinvolto la scuola, sempre più intesa come "agenzia di accesso alla cittadinanza", sono orientamenti emersi nel contesto del quadro normativo e costituzionale italiano. Sullo sfondo, negli stessi anni, cresceva tuttavia un'attenzione che l'Unione europea e, specificamente, il Consiglio d'Europa, andavano ponendo sul ruolo formativo delle istituzioni scolastiche, nella prospettiva della costruzione delle condizioni di una consapevole partecipazione democratica.

Nel panorama europeo, ciò ha coinciso con il consolidarsi di una strategia che saldava i concetti di *istruzione* e di *educazione alla cittadinanza*, sulla scorta di quanto era andato emergendo nell'ambito degli orientamenti di organismi internazionali come l'UNESCO, come anche nei contenuti evidenziati da alcune ricerche commissionate dall'Unione su questi temi.

Se a livello internazionale, i programmi dell'UNESCO avevano funzionalizzato la promozione di progetti di educazione alla cittadinanza a obiettivi

sioni – grinta, disponibilità alle relazioni sociali, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura rispetto alle esperienze – che definiscono il tratto emotivo e sociale nel complesso in grado di strutturare la personalità umana.

di salvaguardia dei diritti umani, è nell'ambito specificamente europeo che si afferma, oggi, una concezione divenuta centrale nel contesto degli obiettivi di armonizzazione consolidatisi in sede comunitaria con riguardo ai sistemi educativi degli Stati membri. Ad affermarsi è una funzione che connette la costruzione e la valutazione dei risultati che la scuola deve perseguire all'obiettivo della formazione della cittadinanza, intesa come possesso dei requisiti che siano in grado di consentire un ingresso attivo e virtuoso nel circuito di partecipazione democratica e sociale (Casadei, cap. 3, § 2.).

Sono questi aspetti a saldarsi al concetto-chiave di *competenza*. Nell'ambito di ricerche specificamente commissionate¹⁴, nel contesto degli orientamenti europei di tipo programmatico¹⁵ e, infine, nelle norme poste a livello internazionale, all'interno di atti vincolanti dal punto di vista giuridico, l'obiettivo dell'accesso alla cittadinanza trova un solido ancoramento sul concetto di "competenza di base", inteso come lo strumento atto a misurare le condizioni più generali di accesso alle "competenze di cittadinanza".

Più specificamente, come statuito dalla "Carta sull'Educazione, la Cittadinanza democratica e i Diritti umani" [*Charter on Education, Democratic Citizenship and Human Rights*: (EDC/HRE, Council of Europe, 2010)], varata dal Consiglio d'Europa nel 2010, nell'ambito della Raccomandazione del Comitato dei Ministri del maggio dello stesso anno [CM/Rec(2010)7], l'obiettivo della cittadinanza democratica ricade sulla promozione di "istruzione, formazione, sensibilizzazione, informazione, pratiche e attività che mirano a dotare gli studenti di conoscenze, abilità e comprensione e sviluppare i loro atteggiamenti e comportamenti, per responsabilizzarli a esercitare e difendere i loro diritti e responsabilità democratiche nella società, a valorizzare la diversità e svolgere un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto" (EDC/HRE, Council of Europe, 2010: par. 2).

¹⁴ Indagini sulla educazione civica e sulla cittadinanza promosse dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e il programma OCSE PISA (*Programme for International Student Assessment*) – hanno raccolto dati importanti sulle conoscenze e sulle abilità civiche e sociali degli studenti, sulla loro motivazione relativa alla partecipazione alla vita civile e politica, sul loro livello di competenza in alcune aree di base, quali la comprensione di testi, la matematica e le scienze. Questo insieme di studi e di indagini consente alcune riflessioni su quali siano (o possano essere) le caratteristiche dell'educazione alla cittadinanza e su come debbano intendersi le competenze di cittadinanza, con riguardo al loro rapporto con le competenze chiave e per ciò che attiene al contributo che può venire dalla scuola in relazione al loro sviluppo.

¹⁵ L'attività più che decennale del Consiglio d'Europa ha trovato uno sbocco, nel 2005, nella dichiarazione dell'*Anno europeo dell'educazione alla cittadinanza* (*European Year of Citizenship through Education*). L'iniziativa intendeva richiamare l'attenzione dei paesi membri sull'importanza strategica dell'educazione alla cittadinanza democratica e sul contributo che essa può dare non soltanto per la democratizzazione dei sistemi scolastici, ma anche per affrontare i problemi – e i potenziali conflitti – che caratterizzano le società contemporanee.

Se, sul piano del rapporto tra *educazione alla cittadinanza e democrazia*, il testo adottato dal Consiglio d'Europa fa propria una concezione delle competenze di cittadinanza funzionale alla loro capacità di favorire un esercizio consapevole (e virtuoso per lo stesso sistema democratico) degli strumenti partecipativi, emerge in questa definizione un aspetto che riguarda espressamente cosa debba intendersi per "competenza". Si tratta dell'elemento che connette l'obiettivo dell'educazione alla cittadinanza democratica non al solo possesso di *conoscenze*, quanto, piuttosto, allo sviluppo di *concrete capacità* riguardanti le pratiche e il loro esercizio attraverso il comportamento individuale.

Affermando un ideale di democrazia che si ancora alla partecipazione attiva e consapevole da parte dei cittadini, l'Unione valorizza il profilo della formazione alla cittadinanza, intesa come adeguata e consapevole conoscenza dei diritti e dei doveri connessi alla partecipazione democratica. Centrale, in questa prospettiva, è il possesso di "competenze civiche", che sviluppa in senso specifico, la concezione della competenza, intesa come abilità a gestire consapevolmente le sfide della realtà, attraverso l'uso consapevole delle conoscenze oggetto della propria formazione (Casadei, cap. 3, § 2.3). In ciò si delinea un processo non unicamente radicato nell'esperienza scolastica, ma di cui quest'ultima è una delle condizioni di possibilità, contribuendo a costruire una capacità dei cittadini e delle cittadine di partecipare e rispondere alle esigenze della società in cui vivono¹⁶.

Nel contesto degli obiettivi di "apprendimento permanente" da perseguirsi, il documento allegato alla *Raccomandazione* dedica uno specifico punto alla categoria delle competenze "sociali e civiche", nel quale si evidenzia un ulteriore

¹⁶ Nel corso degli ultimi anni, sulla scorta del Progetto PISA (Programme for International Student Assessment) promosso dall'OCSE e del progetto DE.SE.Co. (Definition and Selection of Key Competences), le condizioni di maturazione di tali competenze sono state studiate e misurate in specifici ambiti, connettendosi nel loro complesso ad una visione che ne salda il possesso alla salvaguardia degli assetti su cui si reggono le democrazie contemporanee.

Particolarmente nella concezione di competenze di base (*literacy*), adottata da programmi come PISA, si ritrova chiaramente affermata l'idea per cui il loro possesso vada in garanzia dell'esercizio consapevole degli strumenti atti a contribuire alla vita democratica, il cui principale significato sta nella partecipazione attiva e consapevole dei cittadini.

Più specifico, sebbene in sostanziale continuità con quanto indicato nell'ambito del progetto PISA, il contributo offerto dal programma De.Se.Co. in tema di "competenze chiave", indicate quali condizioni di partenza da acquisirsi al fine di conseguire il possesso di competenze determinate. Si tratta di tre gruppi di categorie generali – la capacità di utilizzare strumenti in termini interattivi; l'abilità a interagire in gruppo; l'attitudine ad agire in autonomia – alle quali sono legate specificità variamente articolate, quali l'utilizzo della tecnologia, la capacità di relazionarsi in contesti caratterizzati da differenze interne, il riconoscimento delle proprie prerogative giuridiche, anche in connessione agli strumenti atti a promuoverle e garantirle. Competenze di cittadinanza, alle quali si integra un set di competenze sociali, così come specificato dalla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo licenziata nel dicembre del 2006.

aspetto su cui occorre soffermarsi, nella prospettiva del rapporto tra competenza di cittadinanza e sistema democratico. Più palese, nel caso delle competenze definite “sociali” è la loro funzionalità al perseguimento di un equilibrio di relazioni e capacità di convivenza nei contesti complessi propri delle società contemporanee, segnati da differenze culturali e identitarie. Si tratta, così, di porre l’accento sulla capacità di relazione interculturale, nella prospettiva di prevenire, attraverso l’educazione al rispetto delle differenze, l’insorgere dei conflitti (Casadei, cap. 3, § 1.1).

Emerge in questi documenti una progressione tra le definizioni e le articolazioni che confluiscono nei contenuti delle competenze e il più generale consolidarsi di una concezione di *istruzione* che difficilmente si fa distinguere dalla *formazione*, non essendo più l’obiettivo educativo confinato all’ambiente e ai destinatari propriamente scolastici, ma aprendosi, esso, ai cittadini, in sintonia con un percorso di formazione continua, che si consolida nel principio del *life-long learning* (cfr., in questo capitolo, § 2.3.)¹⁷.

Tutti gli aspetti appena rappresentati ricadono in termini centrali sulla metodologia didattica: l’approccio per competenze è, infatti, una sfida alla tradizionale concezione di sapere disciplinare e alla sua autosufficienza, non perché si tratti di superarne il modello, ma perché, più difficilmente, esso incoraggia la ricerca di percorsi di relazione e scambio tra aree dell’apprendimento che siano idonei a mettere in questione i contenuti, misurandoli in contesti altri che ne mostrino la loro compiuta assimilazione (Marzocco, cap. 4). Ciò vale ancor più nel caso della riflessione che si apre, a partire da questi aspetti, sulla formazione del corpo docente, chiamato a sperimentare una didattica innovativa tanto sui contenuti disciplinari, quanto su quelli di tipo trasversale (Zullo, cap. 2, § 2.2). Per altro verso, l’accento sulle competenze, per il *focus* che con esso si stabilisce sugli spazi d’azione in cui esercitare il sapere appreso per tradurlo in strumento operativo e concreto, è chiaramente in linea con il tratto della formazione cui è chiamata la comunità scolastica, nel suo rapporto con il territorio e con la società civile.

La ricerca che riguarda le modalità che possano garantire questo spazio d’azione a scuola è stata, in questi anni, in parte assorbita nei modelli di alternanza scuola/lavoro (PCTO) estesi a tutti gli indirizzi scolastici della scuola media secondaria dalla più recente riforma scolastica italiana (L. n. 107/2015; L. n. 92/2019).

Sui percorsi di alternanza si è tuttavia aperta una riflessione critica, in relazione alla possibile “colonizzazione” di una logica esogena, di tipo azienda-

¹⁷ Su ciò, si veda Council of Europe, 2000, 2002, 2010.

listico, nel campo della scuola: una questione che merita di essere affrontata alla luce dei percorsi di attuazione sperimentati anche presso alcuni Dipartimenti di Giurisprudenza, oltre che in considerazione della loro riforma, intervenuta di recente.

2.3. L'istruzione tra didattica e formazione: le azioni di orientamento e i progetti di alternanza scuola/lavoro (PCTO).

Una delle più rilevanti novità introdotte dalla L. n. 107/2015 riguardava la definizione di un approccio obbligatorio a percorsi di alternanza scuola/lavoro (ASL). È bene sottolineare come, ben prima di tale intervento, queste ipotesi facessero già parte dell'ordinamento scolastico, essendo state introdotte dalla L. n. 53/2003 e poi disciplinate dal D. lgs. n. 77/2005, come attività opzionale eleggibile dagli istituti tecnici e professionali. Rispetto a questa previsione e alle esperienze maturate in quel quadro normativo, dal 2015 i percorsi di alternanza entrano in termini strutturali come forma di metodologia didattica curricolare (e, dunque, si inseriscono nel piano di offerta formativa degli istituti), ad integrazione della funzione formativa delle scuole medie superiori, e a partire dal terzo anno, nel quadro degli specifici obiettivi promossi dalla legge.

Proprio nel senso delle finalità promosse dalla riforma del 2015 va la definizione della funzione della scuola come contesto di formazione non solo teorica, ma idonea a favorire un rapporto di conversione, all'occorrenza, delle *conoscenze* (da acquisirsi attraverso la formazione scolastica tradizionale) in *competenze* (da sviluppare in contesti specifici o trasversali alle discipline) spendibili in casi concreti.

In termini generali, si tratta dell'estensione di una funzione precedentemente incardinata nei piani formativi degli istituti a vocazione più marcatamente professionalizzante, assunta ora a generale indirizzo cui il sistema delle scuole medie superiori deve tendere.

L'accelerazione che l'obbligatorietà delle esperienze in oggetto¹⁸ imprime al già avviato processo di sviluppo dell'autonomia scolastica, e al più generale principio costituzionale della sussidiarietà "orizzontale" in materia di diritto all'istruzione (art. 118, 4 co. Cost.) è un aspetto tra i più significativi della riforma. Sin dall'iniziale sua introduzione, quale percorso opzionale all'interno del curriculum degli istituti tecnici e professionali, l'ASL si connetteva strategicamente, nelle intenzioni del legislatore, al modello di una comunità scolastica

¹⁸ Con la Legge di Bilancio 2019 (L. 30 dicembre 2018, n. 145), occorre dire che tali percorsi non solo abbiano subito un mutamento di denominazione (PCTO, Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento), ma risultano incisi anche da una rideterminazione, che, nel secondo biennio e nel quinto anno del liceo prevede un numero di ore complessive non inferiore a 90.

aperta al tessuto economico e produttivo del territorio e, per questo, agenzia centrale di mediazione rispetto alle specifiche competenze emergenti nei contesti di riferimento.

In questa prospettiva, l'ASL rivelava una connessione evidente con il grado di affinamento attuale o potenziale degli strumenti di autonomia scolastica nella titolarità degli istituti, costituendosi, per un verso, come un ulteriore tassello del processo di sviluppo e di valorizzazione dell'autonomia scolastica descritto in precedenza, ma rischiando, per l'altro, di accelerare, in assenza di opportuni e strutturali interventi di correzione delle disparità presenti sul territorio, disegualianze sul piano del diritto all'istruzione.

Del tutto evidente è, infatti, che la costruzione delle progettualità da impostare in relazioni agli indirizzi di studio, come anche la definizione dei particolari obiettivi di apprendimento da perseguirsi, connettono il modello dell'ASL a un principio orizzontale di "governo" della funzione formativa: un modello di tipo reticolare in cui la scuola, le istituzioni, gli enti o le associazioni coinvolti, i soggetti (docenti, studenti, formatori extra-scolastici), partecipano tutti a realizzare la programmazione in regime di condivisione delle responsabilità e di dialogo.

Nel silenzio della normativa circa l'indicazione delle modalità attuative, i percorsi di ASL si sono rivelati così come un importante banco di verifica del principio di autonomia scolastica, coinvolti profondamente nella definizione dei piani formativi ed educativi che ogni comunità scolastica è concretamente in grado di offrire alla propria platea studentesca.

Su questo punto, occorre però rilevare come l'interpretazione del principale obiettivo indicato dalla L. n. 107, la quale intendeva "favorire percorsi di apprendimento in ambiente di lavoro", sia stata ed è ancora un elemento di non marginale difficoltà. Ciò soprattutto tenuto conto della pluralità formativa e della differenza curricolare che c'è tra i percorsi delle scuole medie superiori attivi nell'ordinamento scolastico italiano e, in special modo, tra licei e istituti superiori di carattere tecnico o professionalizzante.

Come in effetti emergeva sin dai primi rapporti di monitoraggio, non sempre, soprattutto nei licei, si è riusciti ad assicurare progettualità idonee a realizzare obiettivi di formazione attraverso l'apprendimento di un 'saper fare' concreto, riscontrandosi una elevata percentuale di studenti ai quali è stata proposta una offerta propedeutica e non effettivamente conferente ad esperienze di lavoro in senso stretto. Analogamente, per altro verso, lo schiacciamento inverso, che si è riscontrato soprattutto negli istituti superiori non a carattere liceale, in ragione di un'interpretazione della norma non adeguatamente supportata da un adeguato apparato teorico, che rischia di mancare il perseguimento pieno dell'obiettivo della realizzazione della funzione formativa della scuola.

Questi limiti, restituiti già da un primo bilancio di attuazione della legge, sono senz'altro il prodotto di un percorso ancora oggi non del tutto assorbito nella prassi delle comunità scolastiche¹⁹.

Il quadro della normativa di riferimento in materia di ASL non è stato solo però di tipo legislativo, essendo intervenuti a integrarne la disciplina provvedimenti di *soft law*, come nel caso delle *Linee guida* stilate dal MIUR, dai quali si evincevano con puntualità le indicazioni relative alle strategie più idonee a perseguire gli obiettivi affidati all'inserimento strutturale di questi percorsi nei piani curriculari scolastici. Tra di essi, merita considerazione il privilegio accordato a progetti di partenariato stabili e pluriennali, la costituzione di una forma dell'organizzazione scolastica funzionale alla loro promozione attraverso la previsione di dipartimenti o collegi a questo scopo dedicati, la formazione di laboratori aperti per l'impiego, anche in orario extra-scolastico, atti a favorire la sperimentazione di strategie di apprendimento e formazione innovative (Casadei, cap. 3, § 2.). Si trattava, come ben si comprende, di previsioni rivolte a contenere la maggiore criticità che veniva a evidenziarsi in rapporto all'esperienza di attuazione dei percorsi di ASL nelle scuole, legata alla loro occasionalità e alle disparità formative conseguenti sul piano del diritto all'istruzione.

All'indomani della riforma del 2019, la costruzione di un sistema strutturato e omogeneo di ASL deve essere fondata sulla predisposizione di un quadro organizzativo adeguato, ma anche sulla previsione di percorsi di specializzazione del corpo docente idonei a consentire lo sviluppo di abilità di progettazione di questi percorsi all'interno dei singoli istituti scolastici. Si tratta di prospettive in buona parte affidate alla strutturazione di pratiche di *governance* scolastica ca-

¹⁹ Un tema che è emerso da subito con riguardo alla progettazione dei percorsi di ASL riguarda le strategie del loro inserimento all'interno dei piani formativi scolastici. Un versante sul quale sono profilate, nel quadro della normativa scolastica generale, e di quella specificamente posta dalla L. n. 107/2015, due principali modalità operative: la prima, prevalente nella prassi, consistente nell'inserimento dei percorsi all'interno dei Piani triennali di offerta formativa (PTOF), l'altra, che ne affida l'attuazione a protocolli o accordi stretti con enti pubblici o privati.

Già nelle linee di azione privilegiate nei primi anni di attuazione della normativa, la caratterizzazione formativa degli istituti ha avuto certamente un peso non marginale nella scelta del modo in cui progettare percorsi di ASL. Andando alla distinzione tra licei e istituti a carattere professionalizzante, ciò ha dato origine ad una maggiore propensione dei primi a stipulare, anche nella forma della co-progettazione, accordi con istituzioni pubbliche e, per altro verso, ha comportato la presenza di protocolli legati a filiere produttive, nel caso dei secondi. In entrambi i casi, il ruolo dei docenti responsabili dell'orientamento e nella progettazione dell'ASL (oggi, PCTO) è decisivo, sebbene la prospettiva da implementarsi vada ancora nella direzione di un approccio non meramente eventuale e frammentario alla progettualità in questa materia. È un punto sul quale il pluralismo dell'offerta formativa, che è in fondo il corollario necessario dell'affermazione e del progressivo rafforzamento del principio di autonomia scolastica, rischia di veicolare disparità nella funzione costituzionalmente sancita del diritto all'istruzione, ledendo le condizioni alle quali andrebbe garantita la parità dell'accesso alle forme della partecipazione democratica.

pacì di istituire reti stabili di scambio e collaborazione tra le esigenze formative delle scuole e i criteri di selezione degli organismi piú idonei ad implementarle in contesti di apprendimento concretizzati da attività che si svolgono al di fuori dell'istruzione. Per altro verso, soprattutto lì dove i percorsi si strutturano in classi liceali, non va persa l'opportunità di coniugare PCTO e azioni di orientamento.

Di tutta evidenza, in questa direzione, risulta decisivo il ruolo che l'università è in grado di svolgere nella strutturazione di percorsi PCTO deputati, *par excellence*, a coniugare *formazione e apprendimento* attraverso "buone pratiche" capaci di restituire tanto alla scuola quanto all'università elementi di sicura innovazione didattica.

A tal fine, il requisito della partecipazione paritaria e virtuosa tra la scuola e il tessuto sociale e produttivo ha bisogno della strutturazione di pratiche di co-progettazione in grado di coniugare i saperi, al fine di coinvolgere le competenze piú adeguate al perseguimento degli obiettivi formativi, ma necessita anche di affinare la qualità dei profili in uscita dai percorsi scolastici. Esigenze, queste appena rappresentate, che indicano la necessità che i percorsi PCTO siano conformi o, quanto meno, coerenti, con la caratterizzazione curricolare delle scuole. Si tratta di indicazioni che valorizzano la garanzia di un intervento perequativo che, nella differenza del tessuto socio-economico del territorio nazionale, sia in grado di stabilizzare l'opera delle istituzioni e delle strutture pubbliche.

La previsione dell'obbligatorietà dei PCTO, nella sua idoneità a caratterizzare i percorsi curricolari delle scuole medie superiori e a costituire un'esperienza capace di integrare il giudizio in uscita degli studenti in sede di esame di maturità, impone inoltre di riflettere sulle condizioni alle quali sia garantita una sua omogeneità qualitativa, pure nel rispetto del principio dell'autonomia e, dunque, dell'offerta delle singole istituzioni scolastiche.

In questa prospettiva, essi consentono di approfondire aspetti che si connettono alla didattica del diritto, non solo nei percorsi curricolari in cui le discipline giuridico-economiche sono previste, ma anche con riguardo al caso di un insegnamento come quello della "Educazione civica", inserito nei piani didattici dei licei (Zullo, cap. 4).

I percorsi che hanno come *focus* l'esperienza della giuridicità sono, per piú di una ragione, candidati a tenere assieme diversi obiettivi formativi di tipo curricolare, tanto nel caso degli istituti tecnico-professionali, quanto nell'ipotesi dei licei.

Nel contesto delle modifiche introdotte dalla L. n. 157 alla strutturazione dei curricoli formativi delle scuole superiori, occorre evidenziare le prospettive di politica del diritto che, complessivamente, legavano azioni di orientamento e percorsi di ASL, investendo di nuove responsabilità l'università. In questi termini, proprio la progettazione di progetti di alternanza ha sicuramente costituito

una delle strategie alle quali si è affidato uno scambio proficuo tra scuola e università capace di tenere in debito conto le esigenze formative di cui ciascuna istituzione è portatrice, facendosi altresì interprete delle specificità delle realtà territoriali in cui si opera. Strutturare progetti condivisi di PCTO può essere, in questa prospettiva, l'occasione per anticipare l'orientamento consapevole al mondo del lavoro, attraverso la costruzione di percorsi ispirati a un modello di collaborazione tra le istituzioni coinvolte particolarmente idoneo a connotare i molti casi in cui l'accesso degli studenti al mondo del lavoro è post-universitario e non immediatamente post-scolastico.

Si tratta di un obiettivo che, tipicamente, riguarda i licei, ma che si è esteso progressivamente agli altri curricula delle medie superiori, in parte per la trasformazione strutturale che ha investito il ruolo formativo dell'università nel quadro del percorso d'istruzione italiano, in parte per la tendenza ad un dilatarsi degli studi che certamente supplisce alle fragilità che percorrono alcuni tessuti sociali ed economici del territorio nazionale.

Nel quadro delle previsioni legislative in materia, ma anche per effetto di una profonda trasformazione del ruolo 'sociale' tanto della scuola quanto dell'università, la progettualità che ricade nei percorsi di orientamento e nei piani di PCTO integra però un ulteriore segmento della funzione di accesso alla cittadinanza che il principio della sussidiarietà "orizzontale" incardina nella responsabilità delle istituzioni scolastiche. Esso si articola tanto nel campo della predisposizione di propri e specifici piani formativi, come anche nello sviluppo di circuiti di collaborazione virtuosa con le realtà istituzionali e non del proprio territorio.

Nel processo di trasformazione che ha investito le istituzioni della formazione italiana, la definizione dei modelli d'azione attraverso i quali scuola e università potessero esercitare le prerogative loro indicate dal principio costituzionale della sussidiarietà "orizzontale" è stata accelerata dagli orizzonti aperti dalle riforme più recenti. Se, come si è appena mostrato nel caso della scuola superiore, ciò ha dato origine a una più decisa interpretazione del ruolo di mediazione sociale e culturale della comunità scolastica, chiamata a essere agenzia di promozione dei rapporti con il territorio anche nel contesto dei PCTO, sull'università sono ricadute specificità connesse ad attività non rientranti nel quadro accademico classico della *formazione* e della *ricerca*.

In linea con i principi cardine che informavano già la tradizione del modello humboldtiano, attraverso le attività rientranti nella "terza missione"²⁰, l'uni-

²⁰ https://www.cbr.cam.ac.uk/fileadmin/user_upload/centre-for-business-research/downloads/special-reports/specialreport-evaluationeffectivenesshefce.pdf.

versità è così in grado di integrare una forma peculiare e specifica della sua *funzione sociale*, determinandola in un contributo alla formazione secondaria (che rende disponibile all'esterno le alte competenze maturate dai saperi disciplinari), la quale rende disponibile strumenti di apprendimento da maturarsi nel contesto della riflessione sulle metodologie didattiche (Marzocco, cap. 4). Soprattutto nella cornice della "terza missione", ciò ha dato vita ad una progressiva apertura del mondo della formazione superiore a soggetti non direttamente facenti parte dei corpi in cui si articola la vita universitaria (docenti, studenti e personale tecnico-amministrativo), ai quali l'accademia rivolge le proprie competenze (Boffo, Moscati 2015).

Oltre alle attività di orientamento, strutturalmente caratterizzate dalla capacità di stabilire connessioni tra l'ambiente della formazione universitaria e le realtà sociali e produttive operanti sul territorio, l'ambito della "terza missione" è, più in generale, costituito da iniziative rivolte a rendere fruibili e socialmente utili conoscenze, competenze ed esperienze del mondo, nella promozione di un circuito di scambio virtuoso tra l'università e la società civile.

In questi termini, gli spazi che si delineano per i rapporti tra scuola e università nel contesto della cd. "terza missione" sono chiaramente indicati dal campo in cui queste azioni possono esercitarsi e, più specificamente, nella "interazione tra istituzioni universitarie ed istituzioni esterne", che riguarda i "settori privato, pubblico e del volontariato, oltre che con la società nel suo insieme". Si tratta di una funzione che favorisce la circolazione, in termini di conoscenze teoriche e pratiche, delle competenze di cui sono titolari i soggetti attivi nel settore universitario, nel quadro di un modello di responsività del sapere accademico alle esigenze provenienti dall'esterno, sia in termini strettamente economici e produttivi, sia nella valutazione dei bisogni espressi dalla società civile e dagli altri settori dell'azione pubblica. È esattamente in quest'ultimo caso che lo scambio di conoscenze tra scuola e università ritrova la sua propria dimensione, intrecciandosi alle azioni di orientamento e contribuendo a temperare la tentazione a interpretare in termini esclusivamente economici il significato dei nuovi orizzonti che si aprono nel contesto della "terza missione"²¹.

Concentrando l'attenzione sulla formazione dei docenti delle scuole medie superiori, si specificano alcune delle determinazioni che hanno assunto rilievo nel quadro della normativa europea sul tema della "terza missione": il profilo della formazione progressiva (*lifelong learning*) e quello, assai centrale anche in

²¹ Su ciò, si cfr. il Documento preparatorio al Workshop Anvur sulla Terza Missione (Roma, 12 aprile 2013): <http://anvur-miur.cineca.it/eventi/index.php/documento/80>.

chiave di promozione di obiettivi di armonizzazione, dell'accesso alle competenze che rendono concreto l'esercizio della cittadinanza.

Sul primo versante, l'offerta delle competenze specifiche che le istituzioni accademiche sono in grado di esibire con riguardo alle didattiche disciplinari è, di tutta evidenza, uno strumento che si presta ad interpretare le politiche europee in materia di *lifelong learning* in termini significativi. Formare il corpo docente significa infatti, per un verso, fornire gli strumenti metodologici e pedagogici che costituiranno la base della formazione delle generazioni a venire e, per altro verso, nel quadro dei contenuti trasversali che chiamano in causa il ruolo di talune discipline, implica l'assunzione di una responsabilità decisiva per ciò che riguarda la definizione dei criteri di educazione alla cittadinanza idonei a ricadere in più contesti e momenti dell'esistenza della persona. Possono iscriversi senz'altro in questo quadro tutte quelle iniziative in cui l'università si fa promotrice della educazione ai valori democratici e della cittadinanza. Attività che, a pieno titolo, incrociano i contenuti integrati dalle riforme degli ultimi anni nei curricula formativi della scuola, costituendosi, queste iniziative, come una strutturale fonte di formazione e innovazione ricadente sui principali obiettivi ai quali il corpo docente è chiamato a informare segmenti di lunga durata della propria didattica.

È una sezione importante e, probabilmente, ancora pienamente da valorizzarsi, delle azioni che ricadono nella "terza missione", idonea a contrastare una visione troppo angusta del suo significato, e capace di sviluppare interazioni virtuose che hanno la necessità di costruirsi con "una grossa parte della società civile, costituita dal mondo della scuola, dai cittadini e dai numerosi altri portatori di interessi che sempre più spesso chiedono di essere coinvolti, o sono coinvolti, nelle scelte che riguardano la ricerca scientifica" (De Bortoli 2013: 259).

2.4. Insegnare il diritto nella prospettiva dell'esercizio della cittadinanza: le discipline giuridiche nei contenuti trasversali e nell'orizzonte dell'Agenda 2030.

Tra le principali questioni che la L. n. 107/2017 pone alla didattica nel campo delle discipline giuridiche, vi è senz'altro quella che verte sulla previsione della sua estensione in curricula formativi non esclusivamente riferibili a indirizzi tecnico-professionali. Sulla scorta delle disposizioni esplicitamente contenute nel dettato normativo, contenuti didattici ascrivibili al campo delle scienze del diritto sono integrati strutturalmente nel quadro delle competenze comuni da promuovere nell'istruzione impartita dalla scuola media secondaria.

Specifico, sul punto, l'art. 1 della legge, la cui disposizione ancora il principio dell'autonomia scolastica, già affermato dall'art. 21 della legge n. 59/1997, a obiettivi che chiamano in causa i concetti chiave della cittadinanza e della partecipazione democratica:

Per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini (...).

Si tratta di un modello di scuola che declina l'autonomia in funzione della realizzazione di obiettivi formativi primari, tra i quali, ai sensi ancora dell'art. 1 co. 7, lett. d), rientra:

(lo) sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità.

Nel quadro degli obiettivi formativi comuni e trasversali indicati dalla legge, lo strumento dell'autonomia didattica ha consentito il prodursi di differenti strategie di potenziamento dei principali assi teorici implicati nella lettera della norma, costituendo linee di indirizzo volte a valorizzare modelli di interdisciplinarietà interna agli insegnamenti e, per altro verso, esperienze di progettualità laboratoriale esterna.

Del primo piano di azione è senz'altro espressione la presenza, all'interno di piani triennali di indirizzo, di progetti volti ad approfondire l'asse storico-politico-filosofico-sociale nel campo delle competenze richieste nella chiave dell'*educazione alla cittadinanza*. Analogamente, in percorsi sperimentali di indirizzo denominati "IUS", è stata definita nella didattica frontale impartita nel piano formativo dei licei la presenza di insegnamenti affidati a docenti abilitati nella classe di concorso 19/A (*ex A-46*), talvolta denominati di "potenziamento della didattica del diritto", in altri casi, fatti rientrare nella disciplina della "Educazione civica".

Nel primo caso, si tratta di una didattica impartita in autonomia dal docente di diritto, e chiamata anche ad interagire con contenuti di matrice po-

litica, sociale e giuridica presenti nei programmi delle discipline storiche e filosofiche.

Più complessa e dibattuta è invece la definizione delle responsabilità del docente nelle discipline giuridiche nel campo della didattica vertente sull'insegnamento denominato "Educazione civica". Nel perseguimento di questi obiettivi, come si è accennato in precedenza, la disciplina subentra dal 2019 alla precedente "Cittadinanza e Costituzione", ragione per cui può non essere inopportuno muovere dal quadro delineato dal legislatore già a partire dal 2008, con la L. n. 169/2008 (cd. "Legge Gelmini").

Istituito *ex art.* 1 co. 1 (come modificato dalla legge di conversione), nel contesto di "azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze (...) nell'area storico-geografica e storico-sociale", anche (art. 1, co. 1 *bis*) nella chiave della promozione di conoscenze riguardanti il pluralismo istituzionale, l'area didattica di "Cittadinanza e Costituzione" nasceva in funzione del perseguimento di finalità formative di tipo trasversale, da perseguirsi sin dalla scuola dell'infanzia. Se, come specificato in alcuni dei documenti informativi ministeriali²², l'insegnamento succedeva nell'area contenutistica riguardante le conoscenze in passato oggetto dell'*Educazione civica*, del tutto evidentemente esso non ne assorbiva il precedente impianto, concedendo di valutare, ora, quali siano le eventuali e riscontrabili divergenze rispetto alla nuova "Educazione civica" istituita nuovamente dal 2019.

Occorre per questo ripercorrere, seppur in termini sintetici, i punti salienti degli interventi normativi che possono richiamarsi con riguardo al raggiungimento di questi obiettivi formativi, dai quali si ricava un processo segnato dalla progressiva loro estensione nei percorsi curricolari delle istituzioni scolastiche italiane.

Un primo elemento cui riferirsi è rappresentato dal "Documento di Indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione", licenziato dal MIUR in data 4 marzo 2009 che, sulla scorta della legge introduttiva della disciplina dell'anno precedente, chiarificava gli obiettivi formativi e le competenze da maturarsi in quest'ambito nei diversi cicli della scuola italiana. Superato lo stadio di apprendimento della scuola dell'infanzia, in cui la raccomandazione sugli obiettivi da perseguirsi si riferisce soprattutto ad una sperimentazione che passa per le esperienze maturate nel contesto familiare e comunitario, specificamente vincolante era l'indicazione degli obiettivi di apprendimento e

²² www.miur.gov/cittadinanzaecostituzione.

delle certificazioni personali a partire dalla scuola secondaria di primo grado²³. Anche in ragione di tali elementi contenutistici, il D.P.R. 15 marzo 2010 n. 89 in materia di “Riordino dei licei” (art. 10 co. 7), aveva, d’altro canto, avuto già modo di statuire come l’affidamento degli insegnamenti in oggetto, nel contesto delle scuole secondarie di secondo grado, fosse da ritenersi nella responsabilità dei docenti in materie giuridico-economiche:

Le attività e gli insegnamenti relativi a “Cittadinanza e Costituzione”, di cui all’articolo 1 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169, si sviluppano nell’ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e nel monte ore complessivo in esse previsto, con riferimento all’insegnamento di “Diritto ed economia” o, in mancanza di quest’ultimo, all’insegnamento di “Storia e Geografia” e “Storia”.

Già a partire dal 2010, prevale così la specificazione in via regolamentare di un doppio approccio all’insegnamento “Cittadinanza e Costituzione”: il primo, riguardante una “dimensione integrata” che distingue per cicli le aree di competenza, reiterando l’affidamento della sua erogazione ai docenti di diritto ed economia nell’ambito delle scuole secondarie; l’altro, proiettato su di una “dimensione trasversale”, caratterizzato da un’educazione alla Costituzione e ai diritti/doveri da maturarsi in contesti di interdisciplinarietà, capace di veicolare contenuti specificamente trasversali²⁴. Si trattava di due strategie di promozione dei contenuti funzionali all’acquisizione degli strumenti necessari all’esercizio della cittadinanza attiva, di natura reciprocamente non alternativa.

Emergeva, nel documento in esame, altresì, una proposta di tipo metodologico, resa in qualche modo non differibile dalla relazione tra *conoscenze* (giuridiche, anche tratte da testi e documenti normativi) e *competenze* (relative all’utilizzo in contesti sociali, pluralistici e complessi, dei principi di convivenza costituzionalmente sanciti), alle quali l’insegnamento si orientava sin dalla sua istituzione:

²³ https://www.cittadinanzaecostituzione.it/_file/Documenti/Documento_indirizzo_2009.pdf.

²⁴ I contenuti trasversali incrociano i temi della legalità e della coesione sociale, dell’appartenenza nazionale ed europea nel quadro di una comunità internazionale e interdipendente, dei diritti umani, delle pari opportunità, del pluralismo, del rispetto delle diversità, del dialogo interculturale, dell’etica della responsabilità individuale e sociale, della bioetica, della tutela del patrimonio artistico e culturale. Sono, altresì, significativi i temi che attengono alla sensibilità ambientale e allo sviluppo sostenibile, al benessere personale e sociale, al fair play nello sport, alla sicurezza nelle sue varie dimensioni e stradale in particolare, alla solidarietà, al volontariato e alla cittadinanza attiva: documento di indirizzo 2009 (cfr. Casadei, cap. 3).

Nella fase operativa, oltre a promuovere la conoscenza dei testi e dei documenti di riferimento, la loro contestualizzazione e attualizzazione, le istituzioni scolastiche dilatano e rafforzano la pratica della cittadinanza attraverso, ad esempio, rinnovate forme di democrazia scolastica, il protagonismo delle consulte e delle associazioni studentesche, forme di apprendimento tra pari e di tutoraggio nei confronti dei compagni in difficoltà, *i metodi cooperativi, la narrazione e il dialogo*, i patti di corresponsabilità, gli itinerari di cittadinanza attiva coerenti con le tematiche individuate.

Al fine di chiarire la specificità dei contenuti trasversali, un primo riferimento è stato offerto dal documento denominato “Indicazioni nazionali”, formalizzato a seguito dell’entrata in vigore del D.M. n. 254/2012. Documento, successivamente, sottoposto a una profonda modifica a seguito della “rilettura” predisposta dal Comitato Scientifico Nazionale nel 2017, intitolata “Indicazioni nazionali e nuovi scenari”, con cui il Ministero interveniva sull’area dei contenuti ricadenti nell’insegnamento “Cittadinanza e Costituzione”, senza tuttavia consolidare esplicitamente intorno ad essi una nuova disciplina.

Lo scopo, come chiarito dal MIUR, era quello di sottoporre a revisione i programmi delle discipline esistenti, al fine di garantire una maggiore centralità alle tematiche connesse alla cittadinanza, costituendo queste ultime come il fulcro su cui avrebbe dovuto costruirsi e programmarsi l’offerta formativa.

I punti salienti del nuovo documento d’indirizzo del MIUR si sintetizzavano intorno alla chiarificazione di alcuni obiettivi strategici: 1) la rideterminazione contenutistica dell’insegnamento, alla luce delle indicazioni provenienti da documenti internazionali e sovranazionali; 2) l’inserimento di una verifica specificamente relativa alla disciplina, che integra le materie oggetto di esame che concludono i vari cicli d’istruzione; 3) la specificazione disciplinare dei contenuti, con particolare riguardo alle attività trasversali in cui questi ultimi si sviluppano.

1) Con riguardo al primo dei punti appena elencati, va senz’altro rilevato come la valorizzazione dei contenuti trasversali (affidati a Cittadinanza e Costituzione e, oggi, all’Educazione civica) originasse dalla necessità di adeguare gli obiettivi strategici del sistema scolastico italiano al quadro emergente dall’Agenda 2030, documento sottoscritto, nel settembre del 2015, dai 193 Stati appartenenti all’organismo internazionale dell’ONU²⁵. In questa direzione, e con riguardo specifico al punto 4), espressamente dedicato all’istruzione, il documento ministeriale si sofferma sui nuovi orizzonti che l’Agenda apre per le istituzioni

²⁵ https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf.

scolastiche italiane. Nell'ambizioso intento rivolto alla costruzione di una *cittadinanza globale*, l'Agenda articola in 17 obiettivi un complesso programma d'azione che indica ai paesi sottoscrittori 17 punti e 169 'target' funzionali al più ampio avvio di politiche idonee a concretizzare il perseguimento di un livello condiviso di sviluppo sostenibile. In questa prospettiva, il raggiungimento di "un'educazione di qualità, equa ed inclusiva", all'interno di un sistema che assicuri "opportunità di apprendimento per tutti", affermato al punto 4), pur richiamando principi che informano il sistema scolastico italiano, a partire dalla trama dei diritti costituzionalmente sanciti in materia di istruzione, indicavano altresì ulteriori campi d'azione.

È in ragione di ciò che, come sottolineato dal documento licenziato dal MIUR nel 2017, si profilava la necessità di programmare un intervento che riaffermasse i principi costituzionali, riarticolandoli alla luce di un'interpretazione complessiva degli scopi indicati dall'Agenda, della quale il settore dell'istruzione era chiamato a farsi carico.

L'impegno era quello di fornire

competenze culturali, metodologiche, sociali per la costruzione di una consapevole cittadinanza globale e per dotare i giovani cittadini di strumenti per agire nella società del futuro in modo da migliorarne gli assetti", *l'impegno, così come pensato dal MIUR, riguarda innanzitutto il corpo docente, sollecitato a "selezionare le informazioni essenziali che devono divenire conoscenze durevoli, a predisporre percorsi e ambienti di apprendimento affinché le conoscenze alimentino abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali per nutrire la cittadinanza attiva.*

Rinviando alle disposizioni previste già dall'art. 1 e 1 *bis* della L. n. 169 del 2008 (operative dall'anno scolastico 2008/2009) prevaleva così, nell'affermazione dell'obiettivo di assicurare un'adeguata formazione dei docenti del primo e del secondo ciclo d'istruzione sugli obiettivi che ricadono nell'ambito dei contenuti della "Cittadinanza e Costituzione", il privilegio accordato alle "aree storico-geografica e storico-sociale" (art. 1), anche nella direzione di:

promuovere la conoscenza del pluralismo istituzionale, definito dalla Carta costituzionale, sono altresì attivate iniziative per lo studio degli statuti regionali delle regioni ad autonomia ordinaria e speciale (art. 1-*bis*).

Una cornice invariata che merita, per ragioni differenti, attenzione, anche con riguardo alla scuola dell'infanzia e primaria, su cui incideva la previsione di cui all'art. 10, co. 3 del D.M. n. 741 del 2017 – e del colloquio che, come speci-

ficato, ne verifica le competenze – quanto con riferimento alle scuole secondarie. Particolarmente su quest’ultima estensione alle scuole secondarie della verifica riguardante i contenuti relativi all’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”, si profilava una riflessione complessa, con specifico riferimento ai percorsi curricolari che possano rendere adeguata la preparazione dei discenti su questi temi.

3) Alla luce di quanto appena accennato, il terzo obiettivo affermato dal documento MIUR del 2017, in relazione alla peculiarità dell’insegnamento in oggetto, che si articolava anche nel privilegio accordato ad attività trasversali che impegnano più discipline, merita alcune considerazioni. Come si è precedentemente fatto rilevare, “Cittadinanza e Costituzione” restava ancorato, nel curriculum della scuola dell’infanzia e della scuola primaria, come sancito dalla L. n. 169 del 2008, all’area degli insegnamenti storico-geografici. È un quadro che permaneva inalterato, sebbene integrato dal più specifico richiamo ai principi della Carta costituzionale, anche relativi all’organizzazione dello Stato e ad elementi riguardanti i diritti e i doveri dei cittadini, che si legge nelle *Indicazioni* licenziate dal MIUR nel 2012.

Si tratta di contenuti mirati allo sviluppo di competenze trasversali, che sono specificamente affermate dal quadro della L. n. 107, che pone il proprio particolare accento su una pedagogia della cittadinanza da costruirsi, fin dalla scuola dell’obbligo, e attraverso la funzione mediatrice e promotrice della comunità scolastica, intorno a valori quali “responsabilità, legalità, partecipazione e solidarietà”. Sono competenze funzionali all’acquisizione di strumenti di partecipazione democratica, che muovono dalla conoscenza e dalla contestualizzazione dei principi della costituzione repubblicana nell’esperienza dell’esistenza concreta della persona nella società, attraendo, per questo, le competenze didattiche dei docenti dell’area storica, geografica e di quella sociale e storica.

Alla luce di questa disamina, emerge come l’insegnamento “Cittadinanza e Costituzione” si sia istituito in discontinuità rispetto agli obiettivi del tradizionale insegnamento di *Educazione civica*, candidandosi a essere, anche in ragione della sua presenza strutturale ai cicli scolastici, un’area di interlocuzione e di dialogo tra le discipline. Tali obiettivi restano inalterati nella riforma varata dalla L. 92/2019, le cui Linee guida (emanate nel giugno del 2020) ancorano il nuovo insegnamento dell’*Educazione civica* a due principali cardini, così come previsti dall’art. 3, co. 1 (la conoscenza dei valori e dei principi costituzionali e l’acquisizione della “cittadinanza digitale”), imprimendo un accento fortemente interdisciplinare alla materia, con un ruolo ben specifico affidato alle discipline giuridico-economiche nell’ambito della scuola media secondaria di secondo grado (Zullo, cap. 4).

2.5. L'insegnamento del diritto nel quadro del vigente sistema dell'istruzione italiano: verso una sfida metodologica e pedagogica.

Dal punto di vista del corpo docente, la sfida che le *competenze-chiave* in materia di cittadinanza pongono ai sistemi scolastici degli stati membri è molto complessa. Si tratta di aspetti talvolta critici, emersi anche nel contesto di iniziative di studio promosse dalle istituzioni comunitarie, e che, di necessità, finiscono per chiamare in causa il ruolo delle discipline giuridiche. Questo perché, a fronte di una connessione tra *scuola e democrazia* che trova riconoscimento a livello europeo e nazionale, vi è da constatare una evidente lacuna in termini di formazione degli insegnanti coinvolti nei contenuti trasversali. Ciò riguarda senz'altro i docenti immessi in ruolo, ma evidenzia anche una carenza formativa iniziale in ordine a conoscenze di natura giuridica che pure rientrano, come si è precedentemente messo in rilievo, nei programmi curricolari specifici e trasversali delle discipline dell'ambito storico-geografico. Su questo aspetto, se si considera la riforma che ha condotto all'istituzione dell'*Educazione civica*, occorre registrare due opposte tendenze: se, per un verso, la promozione dei contenuti trasversali impartiti dalla disciplina è valorizzata e specificata, ancora in via di definizione è il punto nevralgico riguardante gli approcci e delle strategie didattiche, le quali risultano affidati all'esperienza maturata dai docenti e alle pratiche concrete d'insegnamento.

Se il primo aspetto è ben colto dalla Legge 92 (specialmente *ex* D.M. n. 35/2020, All. A, in cui si ancorano gli obiettivi della *cittadinanza attiva* alla necessità di un "più agevole raccordo tra le discipline e delle esperienze (...) che devono concorrere a comporre il curricolo dell'Educazione civica"), il secondo implica un processo di riflessione sulla didattica disciplinare del diritto, che è il tema autentico verso il quale indirizzare gli sforzi teorici e metodologici (Marzocco, cap. 4).

A questo impegno programmatico contribuiscono senz'altro le discipline di pedagogia generale, ma esso non deve considerarsi estraneo alla riflessione delle singole discipline. Nel caso dei contenuti che ricadono nelle competenze di cittadinanza, il compito di avviare questa riflessione non può che ricadere sul giurista e, più specificamente, nel profilo disciplinare indicato dal CUN, esso si colloca nel campo di riflessione della *Filosofia del diritto* (D.M. n. 616/2017 All. B).

In sintesi, e all'indomani della riforma, e nel regime di autonomia delle istituzioni scolastiche, l'insegnamento del diritto si ritrova al centro di profonde trasformazioni, che evidenziano *prospettive di ampliamento* della sua presenza all'interno dei curricoli scolastici, sebbene secondo forme e modalità non necessariamente connesse alla classe di concorso propria delle discipline economico-giuridiche. Si tratta di un panorama che consente di riflettere sulle peculiarità riguardanti l'insegnamento del diritto adeguandolo a una diversa prospettiva, che

risultati integrati con elementi ulteriori rispetto a quelli tradizionalmente connessi alla sua didattica in combinazione con l'economia. È uno scenario che coniuga percorsi metodologici e didattici consolidati con itinerari di sperimentazione più propriamente riferibili al diritto, inteso come *esperienza storica* e complesso di concetti intrinseci, soprattutto nel contesto delle democrazie costituzionali contemporanee, di principi immediatamente capaci di ricadere sui valori della convivenza civile e della cittadinanza in contesti di pluralismo culturale.

Al fine di predisporre un'adeguata consapevolezza rispetto a queste direttrici – questione, quest'ultima, che si affronterà in seguito (Casadei, cap. 3) –, è opportuno fornire brevi, ma necessari, cenni al quadro consolidato dell'insegnamento delle discipline giuridico-economiche nei curricula delle scuole medie secondarie tecnico-professionali. A partire da ciò, sarà possibile rivolgersi a considerare le prospettive che sono emerse negli ultimi anni per l'insegnamento del diritto presso i licei, in forma di potenziamento curricolare, o, appunto, di insegnamento autonomo all'interno della disciplina dell'*Educazione civica*.

Al fine di articolare l'attuale panorama di erogazione della didattica del diritto, è opportuno coglierne le specificità e ordinarle in tre principali macroaree di riferimento. Aree, per ciascuna delle quali, come si è anticipato, si pongono distinti problemi metodologici in ordine all'insegnamento in oggetto.

Negli attuali ordinamenti scolastici, la didattica delle discipline giuridiche è, come si è già accennato, presente: 1. nei percorsi curricolari consolidati degli istituti tecnici e professionali; 2. nelle sperimentazioni di potenziamento dei *curricula* denominati "IUS" attivi presso i licei classici; 3. nel processo di implementazione che riguarda discipline che valorizzano il contributo formativo dell'esperienza giuridica, come è il caso dei contenuti trasversali dell'*Educazione civica*.

Già solo nel considerare queste articolazioni, è evidente che il processo di recezione degli orientamenti europei in materia scolastica e, per altro verso, le riforme che più specificamente hanno espresso la volontà politica del legislatore italiano sulla scuola, abbiano composto un panorama di ampliamento degli spazi dedicati alla didattica delle discipline giuridiche.

Si tratta dell'esito di mutamenti che sono intervenuti in termini strutturali sulla scuola ascrivendo, più specificamente, a spazi occupati da contenuti più o meno esclusivamente ascrivibili alle discipline giuridiche, la responsabilità ad esprimere un peculiare modello pedagogico. Nel segno dell'educazione alla democrazia, oltre che dei modelli ispirati allo sviluppo delle competenze civiche e sociali, non sembra inopportuno tornare a rilevare quanto annotato in apertura di questo capitolo, a proposito dell'ideologia formativa di matrice deweyana che si discuteva, non senza perplessità e dubbi, negli anni immediatamente successivi alla fine della Seconda guerra mondiale.

Negli orientamenti che hanno ispirato, in Europa e conseguentemente in Italia, la materia delle competenze di base e, particolarmente delle competenze civiche e sociali, così come nell'affermazione del complesso dei contenuti che si sono concentrati negli insegnamenti rivolti alla maturazione delle competenze trasversali di cittadinanza, è la scuola nel suo complesso (e non più la sola scuola elementare) a essere strutturata nel segno dei cardini portanti della pedagogia di Dewey (Zullo, cap. 2.). In questo senso va, sul piano del metodo didattico, l'affermazione del discorso del rapporto tra *conoscenze* e *competenze*, che mostra elementi di forte affinità con gli obiettivi di sviluppo di meccanismi autonomi di responsabilizzazione dai quali dipende, nell'ottica di Dewey, l'accesso alla cittadinanza e l'educazione alla partecipazione democratica (Faralli 1990²).

La comprensione dell'ottica generale in cui si muovono gli orientamenti pedagogici prevalenti nel sistema scolastico europeo e, più specificamente, italiano, consente di affrontare con consapevolezza le questioni che contribuiscono, ora diversamente che nel passato, a definire la specificità della didattica delle discipline giuridiche. Nonostante gli ambiti giuridici su cui verte l'insegnamento curricolare del diritto condividano di necessità una premessa teorica sulle principali definizioni riguardanti lo studio del diritto (è questa la parte di teoria generale, inerente alle concezioni di ordinamento, di norma giuridica, ad esempio), il discorso sulla didattica del diritto coglie un ordine di questioni del tutto diverso e, per larga parte, indicato.

Il tentativo di comprenderne le specificità non può non muovere dall'adozione di un approccio integrato da nozioni di didattica generale, per il contributo delle conoscenze riguardanti i modelli pedagogici e per la considerazione delle differenti metodologie che, sul piano dell'insegnamento, possono adottarsi (Zullo, cap. 2, § 2.). Per altro verso, tuttavia, un approccio alla didattica del diritto ha bisogno di una adeguata considerazione delle specificità che contraddistinguono complessivamente il campo dell'esperienza giuridica, al di là della pluralità delle sue estrinsecazioni positive. Ciò implica la capacità di cogliere il significato del diritto, nelle connessioni con il pensiero filosofico, nel radicamento nelle prospettive offerte dalla trasformazione storica e sociale e, soprattutto alla luce della pluralità delle esperienze in cui esso si è concretizzato e si concretizza allo sguardo dell'osservatore contemporaneo. Sono aspetti che rispondono a un'esigenza conoscitiva che si è espressa, nelle preoccupazioni della teoria del diritto, sotto la forma della domanda "che cos'è il diritto" (Kelsen 2000) ma sono, altresì, prospettive che esplicitano una esigenza pedagogica che si connette in profondità con il ruolo specifico che l'insegnamento del diritto può rivendicare nel quadro dell'istituzione scolastica (Casadei, cap. 3, §§ 1.1; 1.3).

Nella necessità di integrare didattica generale e didattica disciplinare, nel segno delle esigenze e delle specificità appena rappresentate, la costruzione

dell'approccio di didattica del diritto non può ridursi a un'impostazione di settore, perché esso aspira a rappresentare la premessa metodologica alla quale le singole specificità che oggi contraddistinguono l'insegnamento del diritto possano informare le proprie esigenze (Marzocco, cap. 4).

Nelle fasi di attuazione della riforma, queste esigenze si erano esplicitate con riguardo alla necessità di individuare operativamente il settore scientifico disciplinare che, tra quelli giuridici, potesse meglio offrire una chiave di accesso ai delicati profili pedagogici e metodologici connessi all'insegnamento del diritto nelle scuole medie superiori. Un obiettivo, giova ribadirlo, posto in funzione della formazione delle competenze didattiche da maturarsi come condizione d'accesso alla docenza e, destinato, per questo, a incidere strutturalmente sull'approccio didattico concretamente esercitato nelle istituzioni scolastiche dal corpo docente immesso in ruolo.

Per la didattica disciplinare del diritto, il documento che cristallizza l'esito della discussione che si ingaggia tra scuola e università, in ossequio a quella concertazione "paritaria e partecipativa" alla quale la L. n. 107 e, specificamente, il D.lvo. n. 157 fanno riferimento, è il parere emanato dal CUN nel 2017 (parere del 07/06/2017; parere del 21/06/2017).

Rinviando a quanto già illustrato in precedenza, a proposito della previsione normativa delle modalità di acquisizione del numero di crediti complessivi (24 CFU) per il completamento del percorso FIT, e ai contenuti comuni da acquisirsi con riguardo a tutte le classi di concorso (cfr., in questo capitolo, § 1.3), il documento contiene una determinazione specifica sulle "didattiche speciali".

Nel caso del diritto, queste indicazioni, pur continuando a ricadere nella classe 19/A (*ex* A-46, D.M. n. 259/17: scienze giuridico-economiche), si arricchiscono di una declaratoria specifica riguardante il contenuto della didattica delle scienze giuridiche, oltre che dell'istituzione concernente il settore scientifico-disciplinare indicato per l'erogazione del relativo insegnamento.

In questo quadro, per le scienze giuridiche, si prevedono i seguenti contenuti:

- Analisi critica delle principali metodologie per l'insegnamento sviluppate nella ricerca in didattica delle scienze giuridiche, anche in riferimento allo specifico ruolo dell'insegnante, ai nodi concettuali, epistemologici e didattici dell'insegnamento e apprendimento delle discipline di interesse, e in funzione dello sviluppo delle capacità semiotiche nonché dell'ampliamento delle potenzialità espressive e conoscitive nell'ambito disciplinare specifico;
- Progettazione e sviluppo di attività di insegnamento delle scienze giuridiche: illustrazione dei principi e delle metodologie per la costruzione di attività e più in generale di un curriculum di scienze giuridiche nel quale siano poten-

ziati il linguaggio tecnico-giuridico e il consolidamento delle capacità comunicative necessarie al raggiungimento degli obiettivi di formazione e istruzione in materie giuridiche;

- Gli strumenti offerti dalle nuove tecnologie, nell'insegnamento, nell'apprendimento e nella conoscenza del diritto. Indicazione dei processi di insegnamento e apprendimento del diritto mediati dall'uso delle tecnologie, con particolare attenzione alle nuove tecnologie digitali. Analisi delle potenzialità e criticità dell'uso di strumenti tecnologici per l'insegnamento e apprendimento del diritto, in particolare con riferimento alle ricerche normative, giurisprudenziali e dottrinali e alle ricerche giuridiche negli ordinamenti stranieri;
- Analisi delle pratiche didattiche per l'insegnamento e per l'apprendimento del diritto mediate dall'uso delle tecnologie, con particolare attenzione allo specifico ruolo dell'insegnante e ai nodi concettuali, epistemologici e didattici.

Conseguentemente, in ordine alla determinazione dell'ambito scientifico-disciplinare responsabile dell'erogazione dei relativi insegnamenti utili alla loro acquisizione, il parere ha indicato il settore IUS/20 (*Filosofia del Diritto*), in ragione di una declaratoria che, come da ultimo specificato (D.M. n. 855/2015, All. B]: settore 12/H3) ricomprende, all'interno della macro-area 12/H:

(...) l'attività scientifica e didattico-formativa degli studi relativi alla dimensione ontologica, assiologica, deontologica ed epistemologica del diritto. Gli studi si riferiscono, altresì, alla teoria generale del diritto e dello Stato, nonché alla sociologia giuridica, ai profili filosofici e giuridici della bioetica, all'informatica giuridica e alla retorica.

Alla luce di questo panorama in evoluzione, e di un ruolo dell'insegnamento del diritto che ricade, nel quadro della riforma, al cuore del più generale accento che il legislatore ha inteso porre sull'istruzione come strumento di accesso e partecipazione alla cittadinanza, la formazione del docente di diritto è oggetto di una riflessione che chiama in causa metodi e prospettive inedite.

Si tratta di un tema che porta all'interno della scienza del diritto questioni che afferiscono ad una ricerca nel campo della didattica delle discipline che ha prodotto in alcuni ambiti un grado già maturo di pensiero. È una condizione che, invece, soprattutto in Italia, sconta un significativo ritardo con riguardo all'ambito specifico della didattica del diritto (Marzocco, cap. 4). Sul punto, tuttavia, è necessario, ancora una volta, prestare attenzione alle specificità della materia di cui stiamo trattando.

Se, infatti, è mancato certamente il piano di una riflessione sui metodi e sui modelli della didattica *scolastica* del diritto, per ragioni storicamente connesse

a una proiezione marginale all'insegnamento del laureato in giurisprudenza, sono d'altro canto maturate esperienze alle quali poter fare utilmente riferimento. Proprio l'aspetto delle tradizioni legate agli studi giuridici e, per altro verso, la trasformazione del ruolo degli ordini delle categorie professionali, hanno dato un certo impulso ad approcci legati alle esigenze formative *post lauream* più direttamente orientate a tradurre le conoscenze maturate nella sede universitaria in competenze spendibili nel contesto delle professioni forensi (Moro [a cura di] 2009). Obiettivi che, come si comprende bene alla luce della disamina appena condotta sulla normativa scolastica, si intrecciano agli scopi perseguiti dalle riforme più recenti, consentendo di attingere alle esperienze maturate nel campo della formazione professionale, e di selezionare gli elementi che meglio si prestano a essere inglobati entro il campo specifico della didattica del diritto.

In questa prospettiva, alla luce degli scopi affermati dalla L. n. 107/2015, si concretizza un quadro di ridefinizione delle metodologie di insegnamento che, per quanto riguarda il diritto, sconvolge i tradizionali modelli didattici in termini particolarmente interessanti da considerare. Se soccombe, per un verso, la centralità del metodo della lezione frontale o *ex cathedra*, avanza un modello d'insegnamento che, nei vari paradigmi pedagogici di riferimento, pone al centro l'apprendimento come *processo* piuttosto che come mero *atto* (Zullo, cap. 2, § 1.5).

Sotto il profilo metodologico, ciò determina il superamento di un approccio esclusivamente teorico e astratto all'insegnamento del diritto, per approdare a prospettive che tengano conto del contesto in cui maturano le esperienze sociali e storiche della sua espressione (nonché delle pratiche di critica dei suoi assunti) (Casadei, cap. 3, §§ 2.2; 2.3). Per altro verso, sul versante dell'apprendimento, questo modello sollecita a considerare approcci che abbiano di mira lo sviluppo di competenze relative all'inquadramento e alla risoluzione di problemi giuridici (cd. modello di *problem solving*), che meglio consente di tradurre le conoscenze in strumenti di azione.

Su quest'ultimo aspetto, si evidenzia però la specificità che il rapporto tra *conoscenze* e *competenze* esibisce nel campo della didattica del diritto, differentemente dalle altre discipline. Si tratta di anticipare un modello fino a questo momento messo in atto nelle esperienze di formazione professionale, che si integra pienamente nel contesto degli obiettivi dell'istruzione media secondaria, a patto di tenerne ben ferma la finalità istruttiva di base.

CAPITOLO II

La didattica del diritto tra teorie dell'apprendimento, orientamenti pedagogici e strategie per l'insegnamento scolastico*

Silvia Zullo

SOMMARIO: 1. Educazione e pedagogia nella scuola dell'insegnamento e dell'apprendimento – 1.1. La svolta dell'attivismo pedagogico. – 1.2. Il pragmatismo di Dewey in ambito scolastico. – 1.3. Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione. – 1.4. Differenti didattiche fondate sulle scienze dell'educazione: comportamentismo, cognitivismo e costruttivismo. – 1.5. Linee di sviluppo della didattica del diritto nella “scuola delle competenze”. – 2. Programmare e insegnare il diritto per competenze chiave di cittadinanza. – 2.1. L'insegnamento di diritto e economia nella programmazione didattica della scuola secondaria superiore. – 2.2. Metodologie e strategie didattiche. – 2.3. Certificazione e valutazione delle competenze.

1. EDUCAZIONE E PEDAGOGIA NELLA SCUOLA DELL'INSEGNAMENTO E DELL'APPRENDIMENTO.

1.1. La svolta dell'attivismo pedagogico.

Gli orientamenti pedagogici che hanno plasmato la scuola e le architetture didattiche, configurandone l'attuale fisionomia, affondano le radici nella complessa realtà sociale e culturale del Novecento, divisa tra tradizione e modernizzazione. In particolare, quando ci riferiamo alla scuola di oggi intendiamo un modello scolastico che ha preso forma dai mutamenti che si sono succeduti a partire dalla fine degli anni Cinquanta, quale risultato di esperienze educative e principi formativi che già dal terzo decennio del Novecento si affermano in modo radicale e, di lì in avanti, la pedagogia va progressivamente a rinnovarsi e ad espandersi sotto la spinta del movimento di emancipazione di larghe masse

* In particolare in questo capitolo vengono trattati gli orientamenti pedagogico-giuridici del Novecento fino all'attuale didattica delle competenze, non dal punto di vista dell'evoluzione della cultura e normativa scolastica, ma dalla prospettiva delle scienze dell'educazione e delle teorie dell'apprendimento per poi applicare tali contenuti all'insegnamento del diritto.

Gli strumenti di applicazione, illustrati nella seconda parte del capitolo, sono le metodologie e strategie oggi utilizzate a scuola: la programmazione e l'unità di apprendimento, nonché le tecniche di insegnamento ad esse connesse.

popolari nelle scuole occidentali e negli anni del cosiddetto miracolo economico (Polanyi 1974).

Se consideriamo il periodo a partire dalla seconda metà del Novecento, la trasformazione dei saperi e delle pratiche sociali avviene lungo tre assi principali: (a) si affermano le *scienze dell'educazione* che segneranno il passaggio al sapere pedagogico scientifico, un sapere plurale, antropologico, etico-politico; (b) si costituisce un modello di *pedagogia critica* maturata dal legame costante con la filosofia intesa come esercizio costante di ricerca; (c) si delinea la fisionomia di una *pedagogia sociale attiva* che investirà i processi formativi e molti aspetti della vita quotidiana per cogliere i bisogni educativi emergenti.

Mediante questi passaggi la pedagogia acquista un nuovo volto, assumendo una veste più empirica dovuta, principalmente, alla diffusione delle teorie socio-pedagogiche e delle opere manifesto di Dewey¹; queste ultime sono fondamentali per comprendere gli sviluppi della pedagogia fino agli attuali orientamenti alla base della cultura scolastica. Si pensi all'impatto, in campo educativo, del nesso tra democrazia ed educazione, esperienza ed educazione, e a come il pensiero del pedagogista e filosofo statunitense abbia favorito e stimolato la riflessione sullo stato dell'educazione e della società democratica nel processo di sviluppo dell'individuo, in stretta relazione con la comunità e la società (Dewey 1984, 1981).

Il passaggio dalla scuola tradizionale alla scuola "nuova", che si colloca tra l'ultimo decennio dell'Ottocento e il terzo decennio del Novecento, viene definito come una "rivoluzione copernicana" in campo educativo e pedagogico, laddove si afferma una rottura con le scuole di pensiero tradizionali, con una istituzione scolastica formalistica, con una pedagogia astratta e estranea alla sperimentazione e alla interdisciplinarietà. Alla base di questa nuova coscienza educativa vi sono sia le scoperte della psicologia, che era venuta affermando la radicale diversità della psiche infantile rispetto a quella adulta, sia il movimento di emancipazione della società che ha scosso il mondo della scuola tradizionale. Si può dire che il carattere dominante e comune alle nuove esperienze educative, che ebbero diffusione prevalentemente in Europa occidentale e negli Stati Uniti, verta attorno al concetto di *attività* o di *scuola attiva* nel quale si innestano "processi cognitivi dinamici", tali da includere spazi concreti per l'apprendimento come il lavoro manuale, la creazione artistica e il gioco².

¹ Tra i suoi testi principali vanno menzionati: *Scuola e società* (1899), *Come pensiamo* (1910), *Democrazia e educazione* (1916) *Esperienza e educazione* (1938). In queste opere Dewey traccia le linee di una pedagogia del vivere in comune rispettando le libertà di ciascuno, una pedagogia che promuova l'accesso di tutti alle conoscenze, alla costruzione di nuovi saperi nell'esperienza educativa, intesa anche come esperienza sociale e culturale.

² Il pensiero di Dewey è alla base delle riflessioni che hanno dato vita all'attivismo, cioè a quel vasto movimento pedagogico che nella prima metà del Novecento ha provocato un radicale ripensamento

Il termine scuola nuova o attiva comincia ad essere usato dai primi anni del Novecento per indicare polemicamente il superamento della scuola tradizionale e una rinnovata interpretazione del valore educativo. La scuola tradizionale è una scuola passiva, una scuola, cioè, che impone all'alunno di "subire" la lezione del maestro³. La scuola nuova, invece, vuole essere una scuola attiva, animata dal concorso della volontà degli alunni che attivamente prendono parte alla formazione, impegnandosi in attività che li interessano: l'educando "educa se stesso", mentre l'educatore "crea le condizioni necessarie" per quello che deve essere un processo di autoeducazione. Ciò non significa che l'insegnante sia assente, al contrario, egli assume un ruolo centrale, dovendo cogliere gli interessi dell'alunno, esaltare le doti individuali e promuovere attività diversificate. È una scuola che fa riferimento alle nozioni di psicologia applicate all'età evolutiva, cercando così di adeguare programmi e lezioni alle esigenze di ogni fascia di età. Inoltre, la scuola attiva accoglie tutti gli stimoli e le indicazioni provenienti dalle correnti della filosofia contemporanea, in special modo da quelle che esaltano la spontaneità e la creatività e che pongono l'accento sul valore pratico e sociale dell'educazione, il cui riferimento principale è costituito dal pragmatismo anglo-americano. In conseguenza di ciò, la pratica educativa viene rimodulata sulla spontaneità attiva per sviluppare forme di apprendimento necessariamente connesse all'ambiente esterno e alla formazione globale del fanciullo, senza mai separare conoscenza e azione, attività intellettuale e attività pratica.

Alla base delle scuole nuove c'è quindi un comune ideale di educazione ispirato all'agire e alla partecipazione attiva dei cittadini alla vita sociale e politica, sullo sfondo di un'ottica fondamentalmente liberal-democratica secondo cui la tutela dell'autonomia e della libertà di scelta rimangono al centro del progetto educativo. L'esperimento delle scuole nuove fu avviato in Inghilterra e ad esso si richiamarono le altre scuole nate in seguito in Francia, in Germania (Borghi 1952). A queste tesi poi si ispira una buona parte della cultura sociale e pedagogica italiana dove, tra le altre, vanno menzionate le esperienze di Giuseppe Lombardo Radice con la "scuola serena" (Cives 1970), di Rosa Agazzi (Agazzi-

dei metodi educativi e della struttura scolastica. Interpretando alcuni temi già presenti nella pedagogia moderna, in particolare nel pensiero di J.J. Rousseau, gli attivisti hanno messo al centro dell'educazione il soggetto con i suoi interessi e bisogni, affermando con forza l'importanza del fare e dell'esperienza per giungere ad un apprendimento reale (cfr. Genovesi 2004).

³ Occorre ricordare anche come la scuola tradizionale abbia svolto una funzione particolarmente favorevole allo studio di saperi pensati e costruiti al maschile, nonché alla conservazione di stereotipi e pregiudizi. Per fare un esempio, si pensi al fatto che per moltissimo tempo si è ritenuto che i curricula scolastici contenessero percorsi e discipline più adatti ai maschi, quelli di ordine tecnico-scientifico, e altri più affini all'indole femminile, quelli di tipo umanistico e pratico (Cfr. Bocchi, Ceruti 1985; Crespi 2008; Sapegno 2014). Per l'approfondimento di questo aspetto si rimanda al capitolo 3 (§ 2.1.; § 2.2.).

Macchietti 1991), che elabora un metodo innovatore nei riguardi delle scuole per l'infanzia, e l'esperimento di Scuola attiva rappresentato dalla "Scuola città Pestalozzi" sorta a Firenze nel 1945 ad opera di Ernesto e Anna Maria Codignola (Tornatore 1969). Una attenzione a parte, nell'attivismo pedagogico italiano, va rivolta a Maria Montessori, il cui metodo, centrato su uno studio sperimentale della natura del fanciullo, mira allo sviluppo della vita pratica nel contesto di una riflessione più generale sull'educazione attorno ai principi della "liberazione" del fanciullo e del ruolo formativo dell'ambiente (Cives 2001)⁴.

Il movimento delle scuole nuove è stato accompagnato e sostenuto da un intenso lavoro di teorizzazione, teso a mettere in evidenza i fondamenti filosofici e scientifici di questo ampio rinnovamento della pedagogia. I grandi temi della pedagogia dell'attivismo possono essere riassunti nella valorizzazione del *fare* nell'ambito dell'apprendimento, nella motivazione secondo la quale ogni apprendimento deve essere collegato ad un *interesse* da parte del fanciullo e, quindi, mosso da una sollecitazione dei suoi bisogni emotivi, pratici, cognitivi; tenendo conto anche della centralità dello *studio dell'ambiente* per favorire la socializzazione e valorizzazione di una organizzazione più libera delle conoscenze da parte del discente.

Negli Stati Uniti, come già sottolineato, l'attivismo pedagogico più noto e originale è quello promosso da Dewey nel contesto americano del tempo, dominato dal pragmatismo, in connessione a funzionalismo e comportamentismo. Il lavoro educativo di Dewey, anche per la ricchezza e il rigore filosofico del suo pensiero, avrà un impatto determinante sulla pedagogia delle società europee dominate, nei primi decenni del Novecento, dalla crisi del positivismo, dall'influenza del marxismo e dalle scoperte della psicanalisi⁵.

⁴ Il "metodo Montessori" nasce da uno studio sperimentale sulla natura del fanciullo e si fonda sull'assunto della libera organizzazione delle attività, in un ambiente opportunamente progettato all'apprendimento e alle esigenze del fanciullo che si trova, così, nella condizione migliore per imparare a esercitare le competenze necessarie allo sviluppo della personalità. L'aspetto peculiare del metodo Montessori risiede nel predisporre adeguati materiali di stimolo all'apprendimento autonomo, con lo scopo di educare il discente e di ampliare il suo modo di pensare, in un ambiente creativo e sereno. Le analisi e ricerche dell'attività della pedagogista sono raccolte nei suoi numerosi scritti tra cui si menzionano: *Il metodo della pedagogia scientifica* (1909), *Antropologia pedagogica* (1910), *La formazione dell'uomo* (1949), *La mente assorbente* (1952).

⁵ In questi anni, nel contesto italiano, occorre sottolineare, tra i modelli che hanno riscritto il fronte teorico della pedagogia nazionale, e al tempo stesso ne hanno rilanciato l'identità teorico-filosofica, l'attualismo pedagogico di Giovanni Gentile. Si tratta di una concezione spiritualistica e filosofica dell'educazione da collocare entro un orizzonte di opposizione alle concezioni pedagogiche a base naturalistica, in particolare alle filosofie dell'educazione ispirate a Johann F. Herbart e al positivismo, accusate da Gentile di veicolare un'immagine rigida e materialistica della vita spirituale, nonché una visione meccanicistica dell'uomo. Negli anni 1912-1913 Gentile pubblica i due volumi del *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* dove incorpora la concezione filosofica dell'attualismo e i postulati del suo pensiero pedagogico, condizionato da una metafisica rigorosamente

1.2. Il pragmatismo di Dewey in ambito scolastico.

A partire dalla fine degli anni Quaranta, e soprattutto negli anni Cinquanta, si diffusero in Italia gli scritti di Dewey che contribuirono a impostare un nuovo discorso educativo e a rinnovare la scuola in un modo nettamente diverso da come Gentile aveva plasmato l'edificio scolastico italiano⁶.

Dewey, la cui filosofia dell'educazione viene a svilupparsi nell'ambito della scuola annessa all'Università di Chicago dove dirige il Dipartimento di filosofia, psicologia ed educazione, è ritenuto uno degli interpreti più attenti alla grande trasformazione sociale e cognitiva del Novecento, connessa all'industrializzazione, alla diffusione della scienza, all'avvento della società di massa e allo sviluppo della democrazia.

Le tesi socio-pedagogiche, le analisi politiche e il modello educativo di Dewey hanno prodotto, da un lato, un rinnovamento della scuola, sottolineandone la funzione civile e la struttura empirica e laboratoriale, dall'altro, una pedagogia capace di *teorizzare* e *agire* in una precisa direzione politica. Infatti, come già anticipato nel capitolo precedente, si tratta di un progetto educativo teso a fondare la democrazia *nell'uomo* attraverso l'esperienza scolastica e cognitiva, ovvero a formare la mente democratica che deve compiersi con l'azione e con lo strumento della libera indagine, tipico del sapere scientifico moderno. La società democratica è quella che favorisce il pieno sviluppo dell'uomo favorendone la 'liberazione delle capacità personali' ed estendendo 'l'area degli interessi condivisi', crea le condizioni per coltivare intelligenza e socialità, ma affinché ciò sia possibile occorre che la democrazia sia sostenuta dall'educazione e dalla scuola,

spiritualistica e immanentistica, in cui tutto si riconduce ad un unico principio dinamico, un onni-comprendivo assoluto atto del pensiero pensante. Oltre al *Sommario*, sul fronte pedagogico occorre menzionare: *La riforma dell'educazione* (1920), *Educazione e scuola laica* (1921).

Nel contesto europeo, invece, non è da trascurare in questi anni la voce innovativa del marxismo che, a seguito delle teorizzazioni di autori come Antonio Labriola e Rosa Luxemburg, e dopo la Rivoluzione russa del 1917, viene ad elaborare una concezione organica della pedagogia in senso politico-sociale, coordinata al proprio interno dalla categoria del lavoro e da un nuovo modello di educazione emancipativa, egualitaria, che avrà lunga fortuna per tutto il secolo, anche se si esporrà ad una serie di voci e posizioni discordanti (Cambi 1994).

⁶ Gentile teorizza un modello di cultura scolastica che oscilla, per così dire, tra spontaneismo e disciplina, tra le ragioni del maestro e quelle del fanciullo, proponendo un recupero della scuola tradizionale tramite un modello organico di pedagogia e di educazione che per molto tempo condizionerà la struttura della scuola italiana, specialmente attraverso la Riforma scolastica del 1923. Imprimendo una precisa svolta pedagogica, orientata alla difesa della superiorità della formazione umanistica e dello spiritualismo, l'obiettivo della scuola gentiliana è affermare l'unità del processo educativo formativo tra maestro e scolaro che, in ultima istanza, si compie mediante la centralità della cultura e autorità dell'insegnante, per cui la vita scolastica è impostata non sui bisogni del fanciullo, ma sulla figura del maestro e sul ritorno alla lezione tradizionale; anche sul terreno delle didattiche, d'altra parte, il metodo di insegnamento viene concepito esclusivamente come atto creativo e comunicativo del maestro (Spadafora 1997).

intesa quest'ultima come "esperienza di vita sociale comunitaria" (Dewey 1985). Dunque la vita politica, che ruota attorno al principio della democrazia, deve essere costruita attraverso un'opera di educazione scolastica, formando ogni cittadino all'interno di un modello di scuola rinnovata, cioè organizzata come laboratorio rivolto a stimolare il pensiero individuale, per rendere il singolo in grado di contribuire a creare una comunità sociale capace di autoregolarsi.

Dewey sviluppa in modo organico e sistematico questi aspetti all'interno della sua filosofia, mettendo in rilievo la stretta connessione della vita scolastica con la cultura e le tradizioni di una società, con la funzione democratica dell'educazione e con la scienza, intesa come metodo specifico di educazione democratica. La scuola è tesa a promuovere nella società un progressivo aumento di democrazia, con cui si intende la capacità degli individui di partecipare alla vita sociale e di inserirsi in essa con una mentalità aperta, in grado di dialogare con gli altri e collaborare a fini comuni liberamente scelti:

Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita scolastica, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano ad un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività. (Dewey 1984, 110-111)

Grande rilievo viene attribuito da Dewey alle modalità con cui si svolge l'apprendimento. A riguardo, la sua filosofia dell'educazione si articola intorno ad una *teoria dell'esperienza* vista come luogo di scambio attivo tra soggetto e natura, in quanto la formazione dell'individuo deve svolgersi all'interno del suo ambiente di vita e deve essere guidata dalla scienza, dalla tecnologia e dai valori storico-sociali. In questa prospettiva l'educazione ricostruisce il rapporto dell'individuo con il mondo, in quanto cerca di cogliere nella situazione individuo-ambiente e, di conseguenza, nella teoria dell'esperienza, il significato profondo della vita dell'individuo nella natura e nella società.

L'esperienza è fondamentale ed è valida se conduce a percepire connessioni e ad acquisire conoscenze verificabili, laddove l'uomo e la sua intelligenza creativa agiscono secondo il principio di integrazione razionale, cioè mediante l'uso della logica e l'applicazione della teoria dell'indagine, quindi attraverso il metodo scientifico e i suoi principi di sperimentazione: generalizzazione, ipotesi e verifica (1986). Un siffatto metodo deve divenire il criterio di comportamento intellettuale in ogni ambito dell'esperienza, considerato che l'educazione ha il

compito di formare l'uomo democratico e la sua natura intellettuale e morale, tramite il metodo scientifico, che si presenta esso stesso come metodo democratico perché caratterizzato dalla libera indagine, intesa come processo attivo di ricerca (analisi, sondaggio, verifica) che guida il soggetto nella costruzione di una esperienza individuale e sociale sempre più razionale:

La vita è sviluppo, e che svilupparsi, crescere è vita. (...) Il processo educativo è processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione. L'inclinazione a imparare dalla vita stessa e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere è il più bel prodotto della scuola. (Dewey 1984, 66)

Nei suoi scritti Dewey ha dedicato molto spazio al problema educativo, in campo scolastico e didattico, elaborando una pedagogia estremamente attenta ai problemi della società industriale moderna, come pure alle istanze di promozione umana⁷. La sua pedagogia è ispirata al pragmatismo, quindi alla costante interazione tra momento teorico e momento pratico, in modo che il *fare* dell'educando divenga il momento centrale dell'apprendimento, concepito in modo *cooperativo* cioè nella direzione del bene comune. Inoltre, da sottolineare è l'intreccio con le scienze sperimentali alle quali l'educazione deve ricorrere per definire correttamente i propri problemi, in particolare alla psicologia e alla sociologia. In questo modo la sua pedagogia assume i tratti di una filosofia dell'educazione destinata ad avere un ruolo centrale in campo sociale e politico, proprio per la saldatura tra la *funzione sociale dell'educazione* e la *funzione pedagogica dell'organizzazione sociale* quali aspetti ineludibili della formazione dell'uomo e del cittadino in una prospettiva democratica. L'ambiente sociale e l'azione pedagogica a scuola si integrano in un processo complesso e concorrono a formare l'uomo secondo un percorso educativo dinamico e aperto ai cambiamenti della società, poiché l'individuo agisce in un ambiente sociale e "ciò che fa e ciò che può fare dipendono da ciò che gli altri si aspettano, esigono, approvano o condannano. Un essere collegato con altri esseri non può esercitare le sue proprie attività senza tener

⁷ Questo aspetto è stato ripreso dalla filosofa Martha C. Nussbaum che, oltre a sottolineare l'importanza dell'educazione umanistica per lo sviluppo di una sana democrazia, in aperta polemica contro le attuali tendenze politiche che disconoscono l'utilità pratica degli studi umanistici, ha rilanciato il progetto pedagogico di Dewey sottolineando tre aspetti fondamentali dell'educazione in una società democratica: *l'attività socratica* del promuovere la capacità di ogni persona di auto-esaminarsi e auto-chiarirsi, favorendo una cultura pubblica deliberativa più riflessiva; *la capacità di pensare* come "cittadini del mondo", con una conoscenza adeguata della storia del mondo e dell'economia globale; *la capacità di sviluppare l'immaginazione simpatetica* per rendere i cittadini in grado di pensarsi al di fuori del loro ambiente e assumere posizioni critiche e plurali (Cfr. Nussbaum 2011).

conto delle attività degli altri” (Dewey 1984, 15). Dewey elabora il suo pensiero nel momento in cui si sviluppa il comportamentismo in psicologia, un approccio che, come si vedrà più avanti, intende spiegare l’apprendimento come puro condizionamento che parte dall’esterno e plasma il soggetto in modo meccanico e lineare, mentre l’ottica deweyana è l’opposto, in quanto l’approccio educativo prevede una complessa e articolata interazione tra soggetto e ambiente, tra metodi e strumenti.

Tali caratteristiche generali renderanno la pedagogia deweyana un modello guida all’interno del movimento della scuola attiva che, dagli inizi del Novecento, darà luogo a una vasta fioritura di posizioni teoriche e iniziative pratiche, prima in America e successivamente in Europa, tutte rivolte a valorizzare il soggetto come protagonista del processo educativo e a porlo al centro di ogni iniziativa didattica⁸. Di qui l’altro importante aspetto curato dall’opera di Dewey, quello inerente alla valorizzazione in ambito scolastico della vita dello studente che apprende, cioè dei suoi reali interessi e bisogni in termini di attività, in particolare sono posti al centro gli interessi per la conversazione e il dialogo, per l’indagine, per la costruzione e per l’arte. Ma, in generale, Dewey crede nell’educazione globale dell’individuo, dove un posto centrale è assegnato all’educazione cognitiva, cioè alla formazione dell’intelligenza attraverso un percorso di ricerche guidate dalla scienza e dal metodo scientifico. Importante è anche il ruolo dell’insegnante che quasi “in modo socratico”⁹ deve stimolare la curiosità per la ricerca e motivare all’indagine, mediante una pratica didattica innovativa e un atto pedagogico allo stesso tempo filosofico e scientifico. In questo modo il pensiero di Dewey si è arricchito con le trasformazioni della scienza e della tecnica, senza rinnegare le grandi conquiste morali e intellettuali della società moderna, per quel che concerne l’affermazione del valore critico del sapere, dell’intelligenza e la progressiva umanizzazione dei valori, come pure la valorizzazione della democrazia quale ideale di convivenza sociale (Bellatalla 1999, 2003).

⁸ Dewey sottolinea, in *Scuola e Società* (1899), che la scuola non può mai restare estranea alle profonde trasformazioni della società, riferendosi al processo di trasformazione produttiva e socio-politica che gli Stati Uniti stavano vivendo in quegli anni, ma deve saldarsi al progresso sociale, divenendo una sorta di comunità in miniatura tramite il costante contatto con l’ambiente e con la realtà sociale del lavoro. In quest’ottica, la scuola sarà dotata di laboratori di vario genere che uniscono le attività scolastiche con quelle produttive, con le attività familiari, che possono inoltre introdurre motivazioni più concrete per l’apprendimento delle varie materie e una precisa coscienza della loro utilità.

⁹ Il tratto caratteristico del c.d. metodo Socratico risiede nella capacità di affrontare e motivare scelte differenti. Questo metodo, nel suo esercizio dialogico, insegna ai discenti come interloquire con la controparte e come sostenere un dibattito, fornisce ai discenti gli strumenti che permettono loro di formulare e sostenere una propria tesi e insegna a potenziare le capacità critico-valutative (Nelson 1949; Nelson 2004).

L'idea di educazione democratica, del resto, è proprio quella di un “processo di liberazione delle capacità individuali in un progressivo sviluppo rivolto a scopi sociali”, dunque:

“una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata e democratica. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano introdurre cambiamenti sociali senza provocare disordini. (Dewey 1984, 126)

Dewey rimane la figura chiave della pedagogia del XX secolo, di colui che ne ha interpretato i problemi di fondo, secondo itinerari di razionalità critica e organica, riconoscendo all'educazione le dimensioni della responsabilità e complessità, tramite la valorizzazione del metodo scientifico e dell'intelligenza creativa modellata sul principio dell'indagine e dell'ideale operativo del principio di democrazia (Faralli 1990).

L'attualità del suo pensiero pedagogico e sociale risiede nelle profonde sollecitazioni a ripensare la scuola come luogo di eccellenza dell'educazione, luogo di tutti e per tutti, luogo di sperimentazione, da cui deriva necessariamente non solo l'opportunità di attivare percorsi curricolari che siano inclusivi di progetti educativi orientati alla tutela dei diritti e di una società culturalmente e socialmente aperta¹⁰, ma altresì di una didattica, nella fattispecie una didattica del diritto, in grado di formare insegnanti all'interno della cornice *scuola e democrazia* e educare gli alunni alla cittadinanza e partecipazione democratica (Casadei 2000), come si vedrà nel capitolo 3 (§ 2.1.; § 2.2.).

1.3. Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione.

Nella seconda metà del Novecento si afferma anche il carattere sperimentale della pedagogia attraverso l'affiorare di discipline nuove come la psicopedagogia e la sociologia dell'educazione. Con queste discipline si attivano studi e ricerche scientifiche sul fanciullo e sull'apprendimento, si pensi in particolare, nel contesto europeo, alle indagini di Jean Piaget (1974), Sigmund Freud (2010), Lev Vygotskij (2007), che riscrivono l'orizzonte del sapere educativo attraverso

¹⁰ Profili che rientrano nella disciplina “Cittadinanza e Costituzione”, come descritto nel precedente capitolo.

un innesto di conoscenze e pratiche cognitive di tipo scientifico-sperimentale¹¹. In questa direzione si avvia il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione, che sarà pienamente assunto come punto di non ritorno della pedagogia nel corso della seconda metà del secolo.

Sul fronte della pedagogia sperimentale si diffondono studi scientifici in Francia, in Belgio, in Germania, con ricerche incentrate sulla scrittura e sul linguaggio, il cui compimento si ha con l'opera di Piaget (Mialaret 1986). Invece negli Stati Uniti, sotto la spinta del comportamentismo, si avviano le ricerche sperimentali sull'insegnamento e la nascita dei test atti a misurare le capacità intellettuali che, proprio nel contesto americano, raggiungono la massima espansione (AA.VV. 1969).

D'altro canto, la psicopedagogia si espande fino allo studio delle componenti psicologiche dell'azione educativa, nel tentativo di contribuire a guidare il lavoro educativo/scolastico mediante le sollecitazioni provenienti dalla psicologia dell'apprendimento, dalla psicoanalisi e dalla psicologia sociale. A queste frontiere di ricerca si è arrivati con le analisi di Jerome Bruner (1992, 1964), su cui grande influenza hanno esercitato i lavori di Piaget e Vygotskij, che muove dagli studi sul funzionalismo percettivo fino al cognitivismo e ai più recenti interessi in ambito costruttivistico, elaborando intuizioni essenziali sia per le didattiche disciplinari sia per la valutazione, delineando così un nuovo aspetto del rapporto educativo tramite l'uso della logica sperimentale. Bruner, avversario del riduzionismo comportamentista, concepisce la percezione come un atto interpretativo guidato dai bisogni e dagli scopi individuali, e non una riproduzione meccanica della realtà fisica. La scuola, secondo lo psicologo statunitense, è lo strumento privilegiato per migliorare e trasformare la società, ma allo studente vanno fornite le condizioni, cioè le capacità critiche, per essere in grado di padroneggiare

¹¹ Piaget ha svolto le sue ricerche soprattutto nell'ambito della psicologia dell'età evolutiva, in particolare sullo sviluppo dell'intelligenza, descritta nell'intero arco dello sviluppo intellettuale, dalla nascita all'adolescenza, cosicché l'apprendimento è quel processo che permette di decodificare la realtà, produrre esperienze, costruire strutture conoscitive, a partire dalla prima infanzia, attraverso i principi biologici dell'assimilazione e dell'accomodamento che collegano la mente infantile all'ambiente. L'atteggiamento di Freud verso l'educazione è ambivalente: da un certo punto di vista il suo pensiero costituisce la critica radicale all'idea stessa di educazione familiare e sociale, all'origine della rimozione nell'inconscio di tutto il potenziale istintivo. D'altro canto Freud sottolinea non solo l'ineluttabilità, ma anche la positività dell'educazione, poiché attraverso di essa si instaura la civilizzazione e cultura diffusa. Vygotskij è il fondatore dell'approccio storico-culturale dello sviluppo psicologico e su questa linea di indagine ha pubblicato numerosi lavori. L'impostazione metodologica di Vygotskij è del tutto originale e, pur condividendo con Piaget il concetto di sviluppo intellettuale che si ha tra assimilazione e accomodamento, ne respinge le conclusioni circa il rapporto tra pensiero e linguaggio. Per Vygotskij l'aspetto caratteristico dello sviluppo è costituito dalla socialità: il bambino cresce nell'interazione con gli altri, sviluppando il linguaggio, che ha un'origine indipendente dal pensiero in quanto determinato da un processo storico-naturale.

e interpretare la realtà, ovvero i principi fondanti delle discipline, detti “strutture”. È su queste ultime che andrebbero orientati gli obiettivi dell’insegnamento, poiché la conoscenza di base di una disciplina è condizione per arrivare a più ampie e articolate generalizzazioni e scoperte (Bruner 1967). Dunque, Bruner suggerisce un insegnamento per così dire “a spirale”, capace cioè di approfondire progressivamente i contenuti dell’istruzione al fine di stimolare gli studenti ad andare avanti (*problem solving*), a indagare e anticipare le conoscenze (Bruner 1992). Il movimento a spirale parte da un approccio intuitivo alla conoscenza per proseguire con approfondimenti e successivi ritorni ciclici, per comprendere le idee base connesse alle varie discipline e introdurre lo studente a qualsiasi problematica, purché si adegui il materiale didattico alle modalità di percezione e rappresentazione della realtà di chi apprende¹² (Scurati 1972).

Sul fronte della sociologia dell’educazione, sulla scia delle opere di Marx, Durkheim e Weber, si è sviluppata un’idea di scuola sempre più vincolata al suo ruolo sociale, ai temi dell’integrazione, dei pregiudizi e dell’ideologia, nonché allo studio dei sistemi scolastici, delle loro peculiarità e del rapporto tra scuola e mondo del lavoro (Parsons 1987).

In ultimo il contributo della psicoanalisi e della psicologia dell’età evolutiva con l’opera di Freud, i cui temi inerenti alla psicoanalisi infantile e alla sua forte influenza sul discorso pedagogico saranno ripresi dalla figlia Anna e, in seguito, da una serie di psicoanalisti che costruiscono un quadro molto complesso ed articolato della vita psichica infantile (Winnicott 2004).

Dunque nella seconda metà del Novecento si è compiuta una radicale trasformazione della pedagogia che ne ha ridefinito l’identità: si è infatti passati alle *scienze dell’educazione*, cioè ad un sapere plurale e aperto, che sposta il peso e l’accento sulle scienze e non più solo sulla teoria filosofica. Si tratta di una rivoluzione avvenuta non solo per ragioni epistemologiche, ma anche per motivi

¹² In particolare, negli anni Sessanta, gli studi di Bruner sui processi di insegnamento-apprendimento, sui programmi e i curricula scolastici, sui modi e gli strumenti dell’insegnamento, hanno avuto una notevole diffusione divenendo il punto di riferimento per la revisione di programmi di studio e metodi di insegnamento. Nell’analisi dei processi di apprendimento Bruner è partito dalle ricerche di Piaget per poi sviluppare una pedagogia di tipo strutturalistico diversa, che incorpora non solo i fattori genetici, ma anche e soprattutto quelli culturali, elaborando tesi più ampie nell’ambito della pedagogia cognitivista. Secondo Bruner una teoria dell’istruzione ha lo scopo di orientare alle esperienze più efficaci per promuovere l’apprendimento e strutturare l’interazione tra educatore e educando, affinché vi sia una progressione “motivata” ad imparare. Le discipline sono concepite da Bruner come un insieme organizzato e coerente di conoscenze, non come semplice insieme di nozioni, rispetto alle quali l’apprendimento si nutre di motivazione e valorizzazione delle competenze. Su tali basi vanno costruiti il programma e la valutazione degli studenti proponendo una riforma strutturale della didattica, delle discipline di studio, dei curricula in senso scientifico e una didattica centrata sui concetti-chiave delle diverse discipline, e non sulle nozioni particolari. Ciò ha condizionato fortemente l’evoluzione della scuola attuale verso la didattica delle competenze (Castoldi 2011).

storico-sociali, con l'avvento di una società sempre più articolata e complessa che reclama processi di formazione nuovi, capaci di far fronte alle innovazioni sociali, culturali e scientifiche. Di qui la necessità di un sapere pedagogico più sperimentale, empirico e aperto all'evoluzione. Si aprono così scenari variegati, si affermano molte discipline costitutive del sapere pedagogico come la psicologia, la sociologia, le tecnologie educative; si sviluppa, inoltre, una riflessione sulla molteplicità dei saperi, sul ruolo della filosofia nell'ambito politico, sociale e antropologico, e tutto ciò contribuisce a ridefinire l'identità interna del campo educativo. La pedagogia scompare come sapere unitario e si sposta sul terreno della filosofia dell'educazione venendo a configurarsi secondo una struttura poliedrica, costituita da molti elementi e settori che la compongono, in un discorso plurale e articolato. Questo cambiamento segna l'evoluzione verso i saperi empirici delle scienze dell'educazione e verso procedure di analisi e di intervento ispirate a una logica della sperimentazione e del controllo scientifico (Visalberghi 1978). Non mancheranno critiche a queste trasformazioni, dalla critica di riduzionismo dovuta alla perdita dell'identità unitaria del sapere pedagogico, che risulterebbe troppo sbilanciato sulle analisi empiriche, fino alla critica centrata sull'aspetto normativo che risulterebbe, così, trascurato¹³.

Tra la fine del XX secolo e il passaggio al XXI secolo si assiste ad una complessa riarticolazione di modelli educativi e problemi didattici, contrassegnati dall'apertura ai problemi sociali, politici e culturali che emergono dalla vita globale collettiva. Si assiste anche ad un ritorno della pedagogia critica intesa come teoria centrata sull'uomo quale "animale sociale" che compie la propria costruzione della libertà, autonomia e intelligenza critica. Soprattutto dal neopragmatismo americano proviene il forte richiamo alla centralità della formazione, poiché l'uomo è sempre costruzione storica e sociale, la cui vocazione ad essere insieme "animale razionale e sociale" deve essere coltivata: si pensi, a tal proposito, al pensiero di Martha Nussbaum e al suo impegno pedagogico, come mostra lo scritto *Coltivare l'umanità* (Nussbaum 2006) che traccia i tratti fondamentali dell'educazione democratico-sociale basata sull'idea aristotelica di "cittadinanza", sulla "critica" socratica e sull'ideale stoico del "cosmopolitismo", nonché sulla pratica soggettiva della "fioritura umana"¹⁴.

Su questo fronte si innestano le pedagogie e le scienze dell'educazione, in un quadro complesso e in movimento, carico di tensioni. Va inoltre aggiunto che qui si collocano oggi anche le pedagogie funzionaliste, che mettono in luce la funzione sociale dell'educazione all'interno di una società in trasformazione tec-

¹³ Cfr. Braido 1968; Becchi, Vertecchi (a cura di) 1984.

¹⁴ Cfr. Mortari 2008; Magni 2006; Baglieri 2012.

nologica e connessa a un sempre più aperto e sofisticato sistema del mercato del lavoro, la quale reclama cittadini partecipi e responsabili, integrati in quel mondo socio-economico culturale in cui dovranno venire a collocarsi (Chiosso 2015).

Per quanto riguarda l'attuale dibattito educativo e pedagogico, vi è un richiamo a modelli più attenti ai bisogni sociali e individuali, in particolare alla nozione di *formazione* e alla centralità del *soggetto* posto come protagonista del processo formativo. Si tratta di definire percorsi più efficaci alla formazione, da quella scolastica all'educazione degli adulti, in modo che il soggetto formato si integri nel contesto sociale e vi agisca responsabilmente. Per altri versi, sono i bisogni di autonomia, di formazione e cura di sé ad essere al centro delle teorie dell'istruzione e l'approccio del *lifelong learning*, cioè di auto-orientamento e auto-educazione permanente per raggiungere traguardi formativi utili in prospettiva, supportato dal *learning by doing* (imparare-facendo), è oggi parte integrante della teorizzazione pedagogica¹⁵.

1.4. Differenti didattiche fondate sulle scienze dell'educazione: comportamentismo, cognitivism e costruttivismo.

Alla luce dello sviluppo delle scienze dell'educazione, affinché si possano comprendere le attuali proposte e metodologie della didattica, da applicare anche nell'ambito dell'insegnamento scolastico del diritto, occorre sapersi orientare tra le componenti strutturali dell'*architettura didattica*, facendo riferimento, ancorché in forma sintetica, alle scoperte e alle intuizioni che si sono succedute dagli anni Sessanta del Novecento ad oggi nelle indagini sul rapporto tra *apprendimento e sviluppo*.

Il dibattito attuale sui modelli di istruzione e di didattica presuppone la comprensione dei modelli di apprendimento cui richiamarsi, ovvero gli ambienti efficaci costruttivi, dal momento che l'apprendimento si qualifica come un processo mediante il quale si acquisiscono nuove conoscenze e su cui influiscono, al contempo, le esperienze individuali e collettive, l'ambiente e i modelli educativi.

Le principali teorie dell'apprendimento, che hanno tuttora implicazioni importanti nel campo dell'istruzione, sono le teorie (a) comportamentiste, (b) cognitiviste e (c) costruttiviste.

(a) Le teorie comportamentiste ritengono che l'elemento fondamentale del processo di apprendimento risieda nell'associazione tra rinforzo positivo e comportamento adeguato: l'apprendimento consiste nell'acquisizione di associazioni fra stimolo e risposta e proprio tali associazioni divengono oggetto di studio e di analisi. Esponenti di questo filone, dominante dai primi decenni del secolo

¹⁵ Cfr. Frabboni 2003; Fadda 2002; Pinto Minerva, Gallelli 2004.

scorso ai primi anni Sessanta, sono il fisiologo russo Ivan Pavlov e lo psicologo statunitense John B. Watson. Dunque, secondo il comportamentismo c'è apprendimento quando si stabilisce una connessione prevedibile tra uno stimolo dato dall'ambiente, un comportamento, quale la risposta, e una conseguenza, detta anche rinforzo.

Un altro noto studioso della teoria comportamentista è Burrhus F. Skinner, che riprende gli studi di Watson per affermare il ruolo del *condizionamento operante*, ovvero le reazioni all'ambiente del comportamento individuale sono tali da modellare il comportamento stesso dell'individuo e generare gran parte dei dati sperimentali di cui fa uso la teoria comportamentista.

Nei sistemi di istruzione e di insegnamento che si fondano su una visione comportamentista dell'apprendimento ci si concentra sul condizionamento del comportamento dell'educando, programmando la didattica secondo obiettivi di formazione cognitiva e comportamentali, inoltre si modellano i contenuti rispetto agli standard prefissati realizzando regolari azioni di valutazione dell'avvenuto apprendimento. Dunque, l'insegnante deve programmare attraverso passaggi graduali, che vanno dall'esame delle conoscenze pregresse dello studente all'individuazione degli obiettivi didattici, dall'indicazione delle modalità attuative ai processi di rinforzo, alla valutazione dei risultati conseguiti. L'"istruzione diretta" trova fondamento nelle teorie comportamentiste: si tratta di un metodo sistematico per la presentazione del materiale didattico attraverso passaggi graduali, in modo che sia possibile monitorare ciò che lo studente comprende. Da qui la nascita di metodologie didattiche e strategie di insegnamento, come "l'istruzione programmata" di Skinner, finalizzate a raggiungere traguardi di apprendimento mediante una progressione di tappe ordinate per livello di difficoltà (Skinner 2007). Questo modello didattico, di tradizione empirista, si fonda sulla convinzione che i curricoli sono costituiti da mappe di conoscenze già consolidate e impararne i contenuti significa assimilarne le conoscenze fondamentali e, quindi, applicare i procedimenti essenziali, senza tener conto delle motivazioni e caratteristiche dello studente: si fonda, quindi, su una *didattica trasmissiva* dove il docente è un agente attivo di fronte a studenti passivi, in quanto è lui, in sostanza, il protagonista del processo educativo.

(b) Le teorie cognitive, che si sviluppano a partire dagli anni Cinquanta, ritengono che l'apprendimento avvenga tramite elaborazione di informazioni grazie a processi interni quali la creatività, il pensiero, la percezione, la memoria. Non si imparano abitudini e non si studiano comportamenti manifesti, ma ci si concentra sulle strutture cognitive e sul funzionamento dei processi mentali. Inoltre, la teoria cognitiva è interessata all'apprendimento per imitazione e allo sviluppo di una disposizione ad imparare mediante la pratica di tale funzione.

L'apprendimento è centrato sulla realtà, nell'interazione con l'ambiente, e viene studiato analizzando i cambiamenti che avvengono nelle strutture cognitive del soggetto, dalla codifica dei dati all'archiviazione in memoria, alle modalità gestionali e di recupero delle informazioni.

Dall'inizio degli anni Sessanta si è assistito ad un proliferare di studi di impostazione cognitivista, tra i principali teorici troviamo, oltre a Dewey, gli psicologi dell'educazione come Vygotsky, Piaget e Bruner. I sistemi di istruzione e di insegnamento non mirano soltanto a trasferire contenuti, ma si pongono il problema di come tali contenuti possono essere codificati, memorizzati ed elaborati. L'apprendimento è un processo complesso che si basa sullo sviluppo di tre differenti abilità cognitive:

- abilità per la risoluzione dei problemi;
- abilità per organizzare il sapere;
- abilità di apprendimento.

La didattica cognitivista tenta di mettere in relazione ogni obiettivo disciplinare con un particolare livello di apprendimento, sviluppando e migliorando quella "pedagogia per obiettivi" che è stata messa a punto da comportamentisti come Skinner. L'accento è posto, in questo caso, sulle metodologie, opportunamente diversificate in relazione alle differenti aree e obiettivi didattici prescelti, attraverso una definizione degli stessi. L'elaborazione delle informazioni e dei nuovi stimoli da parte degli studenti è considerata fondamentale e fortemente influenzata dalle conoscenze già possedute, ma vi è la convinzione che tutti sono in grado di apprendere e che un elevato livello di competenze può essere acquisito da buona parte degli studenti, se si dispone di condizioni di apprendimento adeguate. L'insegnante ha un ruolo fondamentale nel favorire nuovi apprendimenti, deve assicurare regolarmente che gli allievi attivino le pre-conoscenze da porre in relazione con i nuovi saperi che intende proporre. Obiettivo dei metodi di insegnamento è quello di dare la possibilità a tutti gli studenti di osservare, inventare, scoprire strategie cognitive adatte a un determinato contesto. Nell'approccio cognitivista del *mastery learning* l'insegnante, offrendo stimoli, provvede a organizzare la struttura su cui si reggeranno i processi di apprendimento orientati in modo che lo studente si impossessi delle molteplici *cognitive skills* richieste da una attività e sopra le condizioni in cui applicarle. Ciò richiede una sequenza di compiti sempre più complessi, differenti situazioni per il *problem solving* e deve essere dettagliata e puntuale la scansione degli obiettivi didattici, declinati in relazione alle diverse abilità della scala tassonomica (AA.VV. 1983; Travaglini 2003).

(c) Il costruttivismo è una corrente di pensiero in cui si riconoscono molte tendenze fondate sulle scienze cognitive. Il denominatore comune di queste posizioni è la conoscenza intesa come prodotto di un'interazione fra il soggetto che apprende e l'ambiente, a partire da conoscenze già sviluppate dal soggetto. Il costruttivismo pone il soggetto che apprende al centro del processo formativo (*learning centered*), in alternativa ad un approccio formativo basato sulla centralità dell'insegnante (*teaching centered*). Qui la conoscenza si qualifica come prodotto di una costruzione attiva: è un'operazione interpretativa attuata dal soggetto e presuppone non solo ciò che è stato acquisito in passate esperienze, ma soprattutto la condivisione e costruzione di significati attraverso un processo di integrazione di molteplici prospettive. Alla base di questi studi, naturalmente, vi sono le ricerche psico-genetiche di Piaget, secondo cui lo sviluppo dell'intelligenza umana è espressione della capacità di adattarsi all'ambiente, tuttavia per il costruttivismo diviene fondamentale l'interazione di chi apprende con i fenomeni e gli eventi fisici. Il fine ultimo non è l'acquisizione di contenuti e nozioni dati una volta per tutte, bensì l'interiorizzazione di una metodologia di apprendimento che renda progressivamente il soggetto autonomo nei propri percorsi conoscitivi.

Il costruttivismo non ha sviluppato un modello di didattica generale, ma si limita ad indicare una serie di presupposti che devono essere rispettati per poter rendere l'attività formativa realmente rispondente alle esigenze contingenti. Un ambiente di apprendimento ideale dovrebbe promuovere lo studio e il confronto con casi derivati dal mondo reale e offrire rappresentazioni, esperienze e pratiche della realtà.

Diviene fondamentale predisporre il contesto formativo in modo tale da poter permettere allo studente di mettere in atto un'esplorazione attiva. In quest'ottica, lo studio dei casi, il *problem-solving* e le simulazioni risultano le strategie didattiche indicate per sviluppare nello studente un'attività di indagine e di stimolo del pensiero creativo. La progettazione didattica deve quindi connotarsi come operazione aperta e flessibile di adattamento alle necessità emergenti¹⁶.

Oggi il costruttivismo costituisce un approccio teorico e pratico importante nella ricerca educativa, la cui forza attrattiva è dovuta all'applicazione del suo paradigma pedagogico all'emergere delle nuove forme di costruzione della conoscenza, offerte dalle scienze e dalle tecnologie informatiche. Qui confluiscono le intuizioni di Piaget, con il "concetto dell'imparare-facendo", di Vygotskiy, con "l'approccio storico-culturale", e di Bruner nella "versione socio-culturale".

¹⁶ Per un approfondimento dei modelli di apprendimento legati allo sviluppo cognitivo si vedano: Gagné 1973; Titone 1977.

Bruner, in particolare, è considerato il più vicino al costruttivismo nella sua versione sociale, il *sociocostruttivismo*, in quanto ha considerato prevalentemente la natura sociale dell'apprendimento (Bruner 1997). Da questa prospettiva lo studente è concepito come uno scienziato che raccoglie dati, li esamina e mette in atto le proprie azioni, per conseguire un risultato che sarà frutto dell'interazione con l'ambiente, infatti l'apprendimento si svolge entro un preciso contesto sociale e culturale che richiede l'uso delle rappresentazioni che ciascuna comunità umana condivide al suo interno. La scuola rappresenta uno dei luoghi privilegiati per esprimersi e creare conoscenze con l'ausilio delle rappresentazioni della propria cultura, e da questa prospettiva acquista centralità, in ambito pedagogico e scolastico, il soggetto che apprende e che costruisce la sua conoscenza, contro ogni forma di determinismo comportamentista (Bruner 1986, 1992).

Si può altresì affermare, come si vedrà più avanti, che lo strutturalismo psicopedagogico di Bruner abbia prodotto significativi approfondimenti e ramificazioni della pedagogia cognitivista, producendo una radicale trasformazione della didattica contemporanea. Gli studi più recenti di Howard Gardner, psicologo americano, si collocano in una posizione di rilievo entro questa linea. Gardner, infatti, è il principale rappresentante contemporaneo della teoria delle intelligenze multiple, quali le intelligenze logico-matematiche, corporeo-cinestetica, spaziale, linguistica, musicale, intrapersonale e interpersonale, che si attivano attraverso forme e modalità di pensiero diverse: la scuola ha il compito di coordinarle e di farle convergere su obiettivi di comprensione e personalizzazione, nel passaggio dalle conoscenze alle abilità (Gardner 2005, 2013).

A partire dalle suddette teorie dell'apprendimento sono emerse, nel corso degli ultimi decenni, differenti didattiche: il comportamentismo, ad esempio, ha prodotto una *didattica per obiettivi*, la teoria del cognitivismo ha puntato sulla *didattica dello sviluppo* e il costruttivismo, che domina attualmente nel dibattito scientifico, ha prodotto una *didattica di interazione* fra il soggetto che apprende e l'ambiente.

L'insegnamento del diritto, inteso come *oggetto* della didattica, richiede necessariamente la conoscenza delle teorie dell'apprendimento e delle didattiche da esse derivate per sviluppare ambienti adatti ed efficaci all'apprendimento delle competenze, in tal caso quelle connesse all'area "Cittadinanza e Costituzione"¹⁷. Considerando, ad esempio, gli obiettivi cognitivi attinenti all'educazione alla cultura della democrazia, alla formazione del cittadino e al suo ingresso nel mondo del lavoro, l'insegnamento e l'apprendimento del diritto necessitano di un "ap-

¹⁷ Sull'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" e la sua attuale configurazione nel sistema scolastico italiano si rimanda al capitolo 1 (§ 2.4.; § 2.5.).

proccio critico” di educazione alle discipline giuridico-economiche mediante una didattica inclusiva, poiché l’accesso al sapere è democratico e il suo scopo è lo sviluppo delle capacità di collaborare, di pensare in modo critico, di comunicare efficacemente, di assumere responsabilità. Tali obiettivi, peraltro, verranno ripresi e promossi con la L. 92/2019 che istituisce la materia della “Educazione civica” (cfr. cap. 4, § 2.3). Ciò richiede un ambiente di apprendimento che, oltre alla tradizionale logica di trasmissione del sapere, sia in grado di fare uso della *casistica* e di fare appello all’efficacia pedagogica di una metodologia didattica *attiva*, basata su diversi procedimenti di apprendimento cognitivo quali l’*esperienza sociale*, le *pratiche dialogiche* nella presentazione e discussione di temi e nella ricerca di strategie e soluzioni a problemi, la *formazione di gruppi di lavoro* entro cui lo studente si confronta e agisce, collaborando attivamente alle analisi e alle indagini proposte dall’insegnante (cfr. cap. 3, § 2.2., § 2.3.)

1.5. Linee di sviluppo della didattica del diritto nella “scuola delle competenze”.

Fondandosi sull’evoluzione delle teorie dell’apprendimento e delle relative scoperte scientifiche, il pensiero psico-pedagogico più recente ritiene che l’apprendimento sia un processo tanto individuale quanto sociale, per cui l’individuo che apprende costruisce il suo stesso sapere, elaborando e rielaborando quanto da lui precedentemente appreso, fino al punto in cui diventa *competente* perché *sa* utilizzare quello che ha appreso.

Le riforme scolastiche attuate da numerosi governi europei hanno risentito dei risultati delle indagini derivanti dagli approcci di cui si è discusso nel precedente paragrafo e hanno puntato sul modello della scuola efficace (*School Effectiveness*), secondo modalità tese a valorizzare la capacità creativa degli studenti e a considerare sempre più l’istruzione e la formazione come investimenti strategici per accrescere le potenzialità individuali; entro questo scenario essi hanno, talvolta, “tradito” l’impianto sociale e culturale di Dewey che aveva identificato nel concetto autentico di cultura gli strumenti per accedere alla costruzione del sapere¹⁸. È in questa direzione che si colloca il concetto di *competenza*, per cui

¹⁸ Il riferimento è alle attuali politiche scolastiche che, pur non ignorando la rilevanza dell’educazione democratica in senso deweyano e della dimensione etico-civica, tendono sempre più ad essere condizionate da preoccupazioni di carattere economico quali il rapporto tra scuola e costi, da un lato, e la formazione degli studenti intesa come apprendimento di competenze operative, dall’altro. Il recente provvedimento legislativo riguardante la scuola italiana (la c.d. legge della “Buona scuola”, 13 luglio 2015 n. 107) non è esente da questi aspetti, sottolineando un’idea di scuola “efficace” centrata sul buon funzionamento e potenziamento delle competenze necessarie alla vita. Cfr. Baldacci, Brocca, Frabboni, Salatin 2015; Baldacci 2014.

la conoscenza è intesa come *utilità* per affrontare le sfide delle trasformazioni sociali ed economiche¹⁹.

Sul piano operativo ne è derivata la *didattica delle competenze*, secondo cui l'apprendimento può dirsi riuscito quando chi apprende sa servirsi del sapere appreso. Il metodo per pervenirvi è quello di accompagnare chi apprende nel processo di costruzione delle competenze da acquisire.

In quest'ottica si è arrivati a parlare di *didattica innovativa* in quanto centrata su una efficace interazione tra complessità del contesto e soluzioni metodologiche efficaci. Ciò avviene tramite modelli didattici in grado di progettare, realizzare e valutare i processi di insegnamento/apprendimento in uno specifico ambiente, in vista del conseguimento di determinati fini, mediante architetture didattiche complesse da attuare in una situazione didattica reale. Una didattica di questo tipo è orientata allo sviluppo di competenze, quali curiosità, autonomia, iniziativa, ricerca, collaborazione, *problem solving*, che favoriscono un apprendimento degli strumenti per la padronanza dei processi di produzione della conoscenza. Per consentire a chi studia di sviluppare competenze è necessario offrire ambienti d'apprendimento per fare ricerca, sviluppare ipotesi, proporre soluzioni, riflettere e valutare. La didattica per competenze è intesa come didattica innovativa e mette al centro gli studenti che si trovano ad agire in collaborazione con altri per poter giungere ad apprendimenti significativi. Inoltre, ha come obiettivo la ricerca di spazi differenti per i diversi stili d'apprendimento dei singoli studenti, chiamati a mettere in gioco le loro capacità nei modi e nei tempi a loro più congeniali, facilitando la sinergia fra diverse abilità, e il docente assume il ruolo di "facilitatore di sviluppo di competenze".

Le indicazioni più recenti sulla scuola, sistematizzate nei documenti dell'UE, dell'OCSE e dell'UNESCO (CERI-OCSE 2006, OCSE 2015)²⁰, privilegiano approcci sempre più strategici e costruttivi all'istruzione e alla formazione, di qui l'espressione *funzionalismo* con cui spesso si indica il contesto culturale entro cui oggi è indagato il fenomeno scolastico. Infatti, a partire dagli anni Novanta si è gradualmente affermata, in linea con la prospettiva funzionalista, una tipologia scolastica connotata da modelli di insegnamento/apprendimento centrati sulla creatività e spendibilità pratica del sapere, attuando così un passag-

¹⁹ Va detto che, sulla scia del pensiero di Dewey, le competenze devono essere intese non solo in riferimento al concetto del saper fare, ma anche con riferimento al "curriculum nascosto" (*hidden curriculum*) cioè alle dimensioni implicite dell'insegnamento/apprendimento, ovvero al processo di socializzazione che avviene prima all'interno della scuola e, successivamente, dell'università. Molti aspetti nascosti del curriculum scolastico e universitario sono il risultato di processi (*soft skills*) non formalmente stabiliti, ma che sono comunque trasmessi all'interno di un ambiente di apprendimento (Alsubaie 2015).

²⁰ Cfr. Bottani 2013.

gio dalla “scuola del sapere” alla “scuola delle competenze”, con una attenzione sempre più capillare agli aspetti qualitativi della prestazione scolastica e al rafforzamento della capacità produttiva e competitiva. Lo dimostrano le decisioni concordate tra i governi e le raccomandazioni del Parlamento europeo che hanno indicato i loro comuni traguardi nelle iniziative per contrastare la dispersione scolastica, per incrementare l’educazione prescolare, l’inclusione e il passaggio dalla scuola al lavoro, come si è illustrato nel Capitolo precedente. Questi sono gli esiti della sistematizzazione di alcune tesi pedagogiche, concezioni della scuola e tendenze socio-economiche che si sviluppano nel contesto americano e anglosassone dagli anni Cinquanta fino alla storia più recente: va ricordato, infatti, il ruolo pionieristico della scuola di Chicago nell’approfondire il rapporto tra costi/efficacia dell’insegnamento e vedere l’istruzione come un investimento sull’uomo alla pari dell’investimento in capitale fisico, con tutte le conseguenze e le criticità che ne conseguono (Cegolon 2012)²¹. Comincia così a diffondersi una *cultura scolastica della misurazione* e numerosi *strumenti per verificare l’efficacia dei risultati scolastici*, quali i test di profitto, sia a livello individuale sia in relazione al rapporto tra costi dell’istruzione e risultati dell’apprendimento, tema di cui risentono le strategie portanti dei recenti documenti OCSE e della Comunità europea²².

Le otto competenze chiave per l’apprendimento permanente (*longlife learning*), fissate con la *Raccomandazione* del Parlamento Europeo Parlamento Europeo e del Consiglio nel 2006, prevedono il *saper comunicare in modo efficace nella lingua madre, padroneggiare l’inglese e almeno un’altra lingua straniera*, la *competenza matematica e di base in scienza e tecnologia*, la *competenza digitale*, *l’imparare ad imparare competenze sociali e civiche*, lo *spirito di iniziativa*, la *consapevolezza culturale*, e mostrano come al di là dei concetti di scuola democratica e di educazione per tutti, di stampo deweyano, siano divenuti gradualmente rilevanti quelli di efficacia e di efficienza.

Le *scuole efficaci* vanno valutate in ordine all’efficienza della loro organizzazione, alla capacità di fornire ambienti adatti all’apprendimento e, soprattutto, sotto il profilo della padronanza delle competenze raggiunte dagli studenti, van-

²¹ Nel passaggio dalla “scuola aperta a tutti” alla “scuola efficace”, che in Italia è stato accompagnato anche dall’affermarsi della “scuola multiculturale”, occorre richiamare l’attenzione sul nesso democrazia-educazione per non perdere alcuni aspetti strutturali della prospettiva deweyana: l’idea di educazione, infatti, implica in prima istanza garantire a tutti e a ciascuno di trasformare le potenzialità in attualità e di formare le qualità intellettuali e morali necessarie per la piena partecipazione di tutti alla vita democratica. Sono priorità scolastiche quelle relative alla coltivazione di certi ideali etico-culturali, alla cultura del rispetto, delle forze dell’intelligenza, pubblicamente orientate (Cfr. Ordine 2013).

²² https://www.ansa.it/documents/1507197276747_SintesidelRapportoItalia.pdf (aggiornato al 15 febbraio 2019).

no misurate mediante l'adozione di particolari metodologie di rilevazione delle prestazioni. Sulla base di queste valutazioni è possibile progettare azioni di miglioramento e perciò guardare alla scuola non come a una istituzione statica, ma come a una realtà dinamica la cui qualità è legata alla capacità delle scuole stesse di mettere in campo processi innovativi e produttivi. Numerose sono le riforme scolastiche europee che puntano in questi anni sulle indagini qualitative degli apprendimenti e sul modello della *scuola efficace*, anche in Italia il recente provvedimento della "Buona scuola" risente di questa impronta²³.

Un altro elemento che contraddistingue la configurazione della scuola attuale è l'affermarsi della dimensione interculturale, fenomeno che ha interessato negli ultimi decenni l'Europa e l'Italia in particolare. L'accresciuto numero di alunni di famiglia straniera ha sollevato problemi di natura diversa: di carattere sociale e assistenziale, di ordine linguistico e didattico, di tipo culturale e pedagogico. I primi documenti ministeriali in Italia sull'accoglienza scolastica risalgono agli inizi degli anni Novanta, poi nel 1998 viene approvata la legge n. 40 che disciplina l'immigrazione e i diritti degli stranieri, secondo cui i minori stranieri sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico e alla partecipazione della vita scolastica con inclusi i servizi di accoglienza scolastica. Con successive norme basate anche sulle esperienze maturate nel tempo sono stati precisati i protocolli per l'inserimento scolastico, inquadrandolo entro una complessiva visione del fenomeno migratorio. A differenza di quanto avvenuto in altri paesi europei, il modello di integrazione scolastica italiana tende a rifiutare la logica dell'assimilazione e della costruzione di comunità etniche chiuse, puntando, invece, su un modello inclusivo basato sul rispetto della diversità. Così le norme e gli orientamenti per gli insegnamenti sono stati configurati, almeno sino ad oggi, nell'ottica di invitare a ricercare il dialogo culturale, il reciproco rispetto e il confronto tra diversi stili di vita e fedi religiose, nella salvaguardia dei vincoli che derivano dalle leggi di Stato. Questi orientamenti disegnano, in via di principio, una scuola più interculturale anche se lo scarto tra le politiche ufficiali e le pratiche effettivamente svolte nelle scuole italiane, come del resto quelle svolte

²³ Si tratta di un'idea di scuola in linea con l'impianto funzionalistico della *scuola efficace* e non mancano, da questo punto di vista, proposte critiche tese a integrare questo modello di scuola con la dimensione dell'impegno verso la socializzazione politica, intesa come pratica di cittadinanza centrata sulla società multiculturale e sull'impegno civico della scuola. Su questa linea si richiamano molte ricerche e analisi che tentano di ripensare la scuola del domani in una direzione alternativa, pensata sulla figura del soggetto che apprende e sulle *non cognitive skills*, qualità riconducibili alla persona, nell'ottica di non rinunciare alla formazione del cittadino del mondo, capace di convivere con l'incertezza, la complessità, i disequilibri: d'altro canto viene fatto valere anche l'approccio identitario, cioè l'importanza della tradizione, della storia e della memoria della comunità (Bottani-Poggi-Mandrile 2010; Baldacci 2014; Baldacci et al. 2015). Il riferimento qui è alle *life skills* e al curriculum nascosto (Alsubaie 2015).

in altri paesi europei, è ancora molto evidente ed è dovuto a ragioni strutturali come le condizioni socio-economiche, la realtà lavorativa, i vissuti e le storie biografiche della famiglia di appartenenza.

Tutto ciò solleva anche diverse questioni da affrontare sul piano culturale e didattico, tenendo conto di come la diversità rientri tra gli obiettivi scolastici e i valori etico-civili comuni per promuovere una convivenza basata sul rispetto reciproco, la comprensione e la legalità²⁴.

2. PROGRAMMARE E INSEGNARE IL DIRITTO PER COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA.

2.1. L'insegnamento di diritto e economia nella programmazione didattica della scuola secondaria superiore.

Anche la scuola italiana ha risentito dello spostamento del focus sulle esperienze e gli esiti formativi che trovano fondamento nella *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE) e nel *Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente* (EQF), approvato il 23 aprile 2008.

A tal fine si propone un lessico condiviso in termini di risultati di apprendimento, intesi come attestazione di ciò che lo studente conosce, comprende e può fare al termine di un processo di apprendimento, così strutturato a livello europeo:

- le *conoscenze* indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro, e sono descritte come teoriche e/o pratiche;
- le *abilità* indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (abilità manuale e uso di metodi, materiali, strumenti);
- le *competenze* indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità, capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

²⁴ Per l'approfondimento di questi aspetti si rinvia al capitolo 3 (§ 2.1.; § 2.2.).

Le otto competenze chiave definite dal quadro di riferimento europeo sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini che consentono allo studente di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi e, come cittadino, di adattarsi e rispondere ai mutamenti del sistema del lavoro di cui fa parte, ossia di essere capace di affrontare situazioni nuove, di assumersi responsabilità e di agire in maniera autonoma (Le Boterf 2008). *Le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente* sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la *realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione*:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

Particolare rilievo, ai fini della didattica del diritto, assumono le competenze sociali e civiche che sono così definite: “Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all’impegno a una partecipazione attiva e democratica” (2006/962/CE-Allegato). Le conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate all’acquisizione di tali competenze vertono su concetti e capacità di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. Si definisce essenziale la comprensione delle dimensioni multiculturali e socio-economiche delle società europee e il modo in cui l’identità culturale nazionale interagisce con l’identità europea. Viene sottolineata la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica e, inoltre, “Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell’uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un atteggiamento positivo. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all’UE e all’Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a

partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri” (2006/962/CE-Allegato)²⁵.

Come illustrato nel precedente capitolo, con il D.M. n. 139 del 22 agosto 2007 (“Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione”) il legislatore italiano recepisce la *Raccomandazione* europea specificando gli “Assi culturali”, che prevedono le “Competenze di base” a conclusione dell’obbligo di istruzione, e le “Competenze chiave per la cittadinanza”, anche queste da conseguire al termine dell’obbligo scolastico. Il MIUR così, oltre a innalzare a 10 anni complessivi la durata del periodo di istruzione obbligatoria al fine di garantire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore, o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età, ha anche individuato le competenze da acquisire al termine del biennio della scuola superiore riferendole a quattro assi culturali: linguistico, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale.

Nel quadro scolastico italiano le competenze chiave per la cittadinanza sono le seguenti:

- imparare ad imparare;
- progettare;
- comunicare;
- collaborare e partecipare;
- agire in modo autonomo e responsabile;
- risolvere problemi;
- individuare collegamenti e relazioni;
- acquisire e interpretare l’informazione.

In particolare, nell’asse storico-sociale sono indicati gli obiettivi di conoscenza e interpretazione del contesto sociale ed economico in cui si vive al fine di potenziare e rafforzare il senso di appartenenza: “Il senso di appartenenza alimentato dalla consapevolezza da parte dello studente di essere inserito in un sistema di regole fondato sulla tutela e sul riconoscimento dei diritti e doveri,

²⁵ Sulla competenza civica, nei termini dell’educazione alla cittadinanza, si vedano il § 2.1 del capitolo 3 e il § 2.3 del capitolo 4.

concorre alla sua educazione alla convivenza e all'esercizio attivo della cittadinanza" (D.M. n. 139 del 22 agosto 2007 – Allegato). Qui risiedono i contenuti legati ai principi della democrazia, al riconoscimento dei diritti e dei doveri cui è necessario aderire; l'asse storico-sociale riguarda, infatti, la capacità di percepire gli eventi storici a livello locale, nazionale, europeo e mondiale, cogliendone le connessioni con i fenomeni sociali ed economici, e l'esercizio della partecipazione responsabile alla vita pubblica nel rispetto dei valori dell'inclusione e dell'integrazione.

Le competenze di base da realizzare a conclusione dell'obbligo d'istruzione per l'asse storico-sociale sono le seguenti:

- 1) comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica, attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali;
- 2) collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività, dell'ambiente;
- 3) orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.

La competenza di orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio è particolarmente rilevante nell'ambito dell'insegnamento del diritto e dell'economia nella scuola secondaria di secondo grado, soprattutto se si tiene conto della prospettiva di *longlife learning* secondo la quale si richiede al cittadino/a di acquisire capacità funzionali ad un mercato del lavoro sempre più complesso e nell'orizzonte di un sistema giuridico sempre più articolato tra dimensione nazionale, europea e internazionale²⁶.

Successivamente i "Regolamenti sul riordino dei diversi Istituti Secondari di Secondo Grado" (DPR n. 87, n. 88 e n. 89 del 15 marzo 2010), le "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici e degli Istituti Profes-

²⁶ L'interpretazione delle competenze di base annesse all'asse storico-sociale va ricondotta a quanto descritto nel quadro europeo delle competenze sociali e civiche, incluse nelle otto *competenze chiave per l'apprendimento permanente*, con particolare riferimento alla competenza civica che "si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono fissati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali, e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. La competenza civica comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici. È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa" (2006/962/CE-Allegato). Cfr. Grossi 2017 (ed. originale 2003); Zagrebelsky 1997.

sionale” e le “Indicazioni nazionali per i Licei” hanno fissato le finalità principali dei nuovi curricula, attraverso l’acquisizione di adeguate:

- competenze culturali (saperi di base);
- competenze professionali (a scopo lavorativo);
- competenze sociali (per la cittadinanza).

Le “Indicazioni nazionali per il curriculum”, a differenza dei programmi scolastici che hanno sempre caratterizzato la storia della scuola italiana, sono un orientamento per la progettazione curricolare affidata alle singole scuole, inoltre hanno un carattere propositivo in rapporto alle discipline e un carattere prescrittivo relativamente ai traguardi di competenza. Si tratta di un testo che indica possibili percorsi e suggerisce opportunità formative che ogni istituzione scolastica declina e contestualizza in base alla propria realtà e alle proprie necessità: queste ultime vanno esplicitate nel Curriculum d’Istituto (CI), nel Piano dell’Offerta Formativa (POF) e nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF). Le “Indicazioni per la scuola secondaria superiore” hanno un orientamento pedagogico caratterizzato da approcci laboratoriali e interdisciplinari, da strategie di *problem solving*, di interpretazione e dall’uso di strumenti multimediali. La *progettazione formativa* diviene la vera anima di ogni istituzione scolastica in cui si possono distinguere un livello “macro”, dove si ha la definizione del curriculum verticale, e un livello “micro”, teso a predisporre i singoli progetti, moduli didattici e unità di apprendimento.

In sostanza, si ha una progettazione didattica (micro) divisa nelle seguenti fasi: analisi dei bisogni; definizione degli obiettivi; scelta dei contenuti; scelte delle tecniche didattiche; valutazione. Invece, la progettazione del curriculum verticale (macro), essendo espressione dell’organizzazione interdisciplinare e flessibile dell’istituto, è sempre impostata nell’ottica di un curriculum per competenze: breve descrizione delle fasi di elaborazione; indicazione delle competenze in chiave europea; definizione della *mission* della scuola; indicazione delle competenze chiave di cittadinanza; definizione della cornice di riferimento; individuazione delle relazioni intercorrenti tra competenze chiave europee e di cittadinanza; sviluppo del curriculum verticale per competenze.

Anche per la scuola secondaria superiore, come per quella di primo grado, vengono definiti tre principi indicativi per la fase di progettazione: i percorsi didattici vanno approvati dal collegio docenti, nel senso che deve essere elaborato un curriculum verticale teso a definire le competenze dello studente in uscita, sia per il biennio sia per il triennio; le competenze si raggiungono in maniera trasversale e pertanto vanno condivise con i docenti del consiglio di classe, i quali insieme dovranno progettare le unità di apprendimento centrate sulle competen-

ze e prevedere le prove per la valutazione; inoltre, le competenze che lo studente raggiunge vanno certificate e lo studente deve essere coinvolto nel processo valutativo, mediante attività di autovalutazione che lo portino a stabilire periodicamente cosa ha imparato e cosa è in grado di fare.

Nelle “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei” (con riferimento ai profili di cui all’articolo 2, commi 1 e 3, del DPR 15 marzo 2010, n. 89) si sottolinea non solo l’importanza degli assi culturali, e di uno “zoccolo comune” di saperi e competenze da raggiungere al termine del primo biennio della scuola secondaria superiore, ma anche la cruciale rilevanza da attribuire alle competenze relative all’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” e alle competenze digitali²⁷.

Le “Indicazioni nazionali per il curricolo” riferite agli istituti tecnici e professionali mettono in rilievo un principio molto importante: tutti i percorsi di scuola secondaria sono validi e orientati alla formazione della persona, nel rispetto delle differenze di indirizzo che devono essere valorizzate per rispondere a bisogni e interessi specifici. Inoltre si insiste molto sul fatto che nei licei, istituti tecnici e professionali non devono crearsi percorsi di serie A o di serie B, in quanto tutti i percorsi perseguono finalità formative equivalenti e anche la formazione professionalizzante ha il suo valore. Viene altresì sottolineata l’importanza di coniugare apprendimenti teorici e pratici sul campo, per *imparare a fare*, a comprendere i problemi reali che si presentano, a trovare possibili soluzioni, a scelte come cittadini/e e lavoratori/trici, inoltre si ribadisce l’importanza di verticalizzare il curricolo di studi, facendo riferimento agli assi culturali per il raggiungimento dei saperi e competenze comuni ai diversi indirizzi. Al paragrafo

²⁷ “L’acquisizione delle competenze digitali, come peraltro sottolineato dal Profilo è, certo, tema sviluppato nel primo biennio di ciascun percorso all’interno della disciplina Matematica. Ma è, al contempo, frutto del lavoro ‘sul campo’ in tutte le discipline. L’utilizzo delle TIC (tecnologie dell’informazione e della comunicazione), infatti, è strumentale al miglioramento del lavoro in classe e come supporto allo studio, alla verifica, alla ricerca, al recupero e agli approfondimenti personali degli studenti.

L’acquisizione delle competenze relative a Cittadinanza e Costituzione investe globalmente il percorso scolastico, su almeno tre livelli. Innanzitutto, nell’ambito della Storia e della Filosofia, lo studente è chiamato ad apprendere alcuni nuclei fondamentali relativi all’intreccio tra le due discipline e il diritto, anche nei percorsi che prevedono l’insegnamento di Diritto ed Economia (cui, in questo caso, ‘Cittadinanza e Costituzione’ è affidata). In secondo luogo, la vita stessa nell’ambiente scolastico rappresenta, ai sensi della normativa vigente, un campo privilegiato per esercitare diritti e doveri di cittadinanza. In terzo luogo, è l’autonomia scolastica, nella ricchezza delle proprie attività educative, ad adottare le strategie più consone al raggiungimento degli obiettivi fissati dal Documento di indirizzo. Ciò rappresenta il tentativo di verticalizzare il curriculum di studi, riprendendo i saperi e le competenze comuni anche a percorsi tecnici e professionali” (Allegato A del DPR 15 marzo 2010, n.89). Come si vedrà nel capitolo 4, tali competenze confluiranno in un orizzonte più ampio e trasversale mediante l’istituzione della Educazione civica quale materia che coinvolge direttamente l’insegnamento delle discipline giuridico-economiche.

15 delle “Indicazioni nazionali per il curricolo” si richiama l’attenzione, sia per gli istituti tecnici sia per quelli professionali, sulla necessità di una progettazione per competenze nel quale lo studente è coinvolto nel risolvere problemi, affrontare situazioni in un contesto di problematizzazione collettiva: si fa riferimento, infatti, al lavoro per progetti e al laboratorio, ritenuto il luogo ideale dell’apprendere attraverso il fare e del comprendere mediante l’osservazione diretta e le metodologie di didattica innovativa.

Dunque nel quadro dell’organizzazione della scuola secondaria superiore, che si articola in un primo biennio, un secondo biennio e un quinto anno, le discipline giuridico-economiche sono strutturate in modo da fornire, soprattutto nel primo biennio, un comune denominatore di obiettivi, conoscenze e competenze, che nel secondo biennio e nel quinto anno completeranno il percorso formativo secondo gli indirizzi specifici.

Un esempio di finalità della disciplina giuridico-economica generale da conseguire nel biennio è la seguente: promuovere e sviluppare la “formazione del cittadino”. L’insegnamento è, in sostanza, finalizzato a contribuire alla maturazione della coscienza civile e sociale dello studente fornendogli le conoscenze minime per un inserimento consapevole in un sistema socio-economico complesso come quello attuale.

I principali contenuti disciplinari corrispondono, per quanto riguarda l’economia, ai concetti di ricchezza, reddito, produzione (distinguendola nelle varie fasi di evoluzione storica), consumo, risparmio, investimento, costo, ricavi.

Per il diritto i temi da affrontare corrispondono ai concetti di Stato e di cittadinanza, alle forme di Stato e di governo, alla Costituzione analizzata nei principi fondamentali, nelle libertà civili e nell’organizzazione dello Stato, alle norme giuridiche e ai comportamenti devianti.

Nel complesso, l’insegnamento del diritto è organizzato secondo la logica degli obiettivi cognitivi che deve essere sempre tenuta presente: una sorta di successione di obiettivi intermedi fissati per tappe, dove ciascuna di queste determina il conseguimento di un livello superiore di comprensione del “fenomeno diritto” nelle sue caratteristiche ritenute fondamentali.

Ad esempio, nel primo biennio del liceo delle scienze umane, relativamente all’insegnamento delle discipline giuridico-economiche, gli obiettivi sono i seguenti:

- far cogliere agli alunni la natura dei principali problemi economici che hanno attraversato le società del passato e che caratterizzano quella attuale;
- fare loro comprendere l’evoluzione dei sistemi economici;
- renderli consapevoli della crescente articolazione delle relazioni economiche in formazioni sociali sempre più complesse;

- metterli in grado di individuare le principali analogie e differenze tra le civiltà antiche e l'attuale società globalizzata;
- favorire l'apprendimento della funzione delle norme giuridiche e l'utilizzo della *Costituzione* e dei codici come fonti per la ricerca;
- consentire agli studenti di comprendere pienamente il concetto di *cittadinanza* inserendolo in una dimensione europea, oltre che nazionale;
- porli in grado di affrontare in modo critico il tema della *dignità umana*.

Nel primo biennio degli istituti tecnici le discipline giuridico-economiche riguardano i contenuti generali comuni per poi specificarsi nei diversi indirizzi professionali. Qui l'insegnamento del diritto è finalizzato a consentire agli studenti di collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona e della collettività. In particolare, lo studente deve essere condotto a distinguere le fonti normative, soprattutto in riferimento alla Costituzione italiana, ad analizzare i comportamenti personali e sociali, a confrontarli con le norme giuridiche, a reperire le fonti normative con particolare riferimento al settore di studio.

L'apprendimento dei concetti economici dovrà portare lo studente a riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico e a sapersi orientare nel tessuto produttivo del proprio territorio. Gli alunni dovranno essere in grado di individuare le esigenze fondamentali che ispirano scelte e orientamenti economici, oltre che riconoscere le dinamiche dei sistemi economici e dei mercati. In particolare, saranno portati a riconoscere le caratteristiche principali del mercato del lavoro, le opportunità lavorative presenti sul territorio e dovranno imparare a strutturare il curriculum vitae secondo il modello europeo.

In sostanza, si può dire che nel contesto delle competenze chiave di cittadinanza l'insegnamento di diritto e economia nella scuola secondaria superiore, perlomeno nel primo biennio, ha come obiettivo l'acquisizione della capacità di disporre di concetti-chiave, che potrebbero esser definiti come *obiettivi cognitivi fondamentali*, nel comprendere il diritto quale configurazione di complesso fenomeno sociale nel quadro del percorso formativo che trova la sua cornice di riferimento nel binomio *cittadinanza-costituzione*.

Considerando più da vicino le competenze dell'asse storico-sociale nella scuola secondaria superiore, gli indicatori, le abilità e le conoscenze necessari per predisporre la progettazione didattica, finalizzata a conseguire i risultati attesi, sono i seguenti:

- *Competenza storico-sociale (1)*²⁸

Indicatori: individuare e descrivere modelli istituzionali e di organizzazione sociale; confrontare i diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale; interpretare i modelli osservati in relazione ai contesti storico, sociale, economico anche in confronto con le proprie esperienze; rappresentare con modalità diverse i cambiamenti rilevati.

Abilità: riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche; collocare i più rilevanti eventi storici affrontati secondo le coordinate spazio-tempo; identificare gli elementi maggiormente significativi per confrontare aree e periodi diversi; comprendere il cambiamento in relazione agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano nel confronto con la propria esperienza personale.

Conoscenze: periodizzazioni fondamentali della storia mondiale; principali fenomeni storici e coordinate spazio-tempo che li determinano; principali fenomeni sociali, economici che caratterizzano il mondo contemporaneo, anche in relazione alle diverse culture; principali eventi che consentono di comprendere la realtà nazionale ed europea; principali sviluppi storici che hanno coinvolto il proprio territorio.

- *Competenza (2)*²⁹

Indicatori: riconoscere l'esistenza di un insieme di regole nel contesto sociale e il loro significato rispetto a sé e agli altri; cogliere il fondamento delle norme giuridiche ed essere consapevoli delle responsabilità e delle conseguenze; cogliere le responsabilità del cittadino nei confronti della vita sociale e dell'ambiente.

Abilità: comprendere le caratteristiche fondamentali dei principi e delle regole della Costituzione italiana; identificare i diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona-famiglia-Stato; individuare le caratteristiche essenziali della norma giuridica e comprenderle a partire dalle proprie esperienze e dal contesto scolastico.

Conoscenze: Costituzione italiana, Organi di Stato e loro funzioni principali; conoscenze di base sul concetto di norma giuridica e di gerarchia delle fonti; principali problematiche relative all'*integrazione*, alla *tutela dei diritti umani* e alla *promozione delle pari opportunità*.

²⁸ Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali.

²⁹ Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente.

- *Competenza (3)*³⁰

Indicatori: riconoscere le caratteristiche essenziali dei soggetti economici e delle loro interrelazioni sul livello territoriale locale e globale rapportandoli a diversi modelli economici; analizzare/valutare gli aspetti di innovazione e di problematicità (in base a diversi criteri) dello sviluppo tecnico-scientifico; riconoscere le strutture del mercato del lavoro locale/globale e/o settoriale in funzione della propria progettualità personale, sviluppando modalità e strategie per proporsi sul mercato del lavoro.

Abilità: riconoscere le caratteristiche principali del mercato del lavoro e le opportunità lavorative offerte dal territorio; riconoscere i principali settori in cui sono organizzate le attività economiche del proprio territorio.

Conoscenze: regole che governano l'economia e concetti fondamentali del mercato del lavoro; regole per la costruzione di un curriculum vitae; strumenti essenziali per leggere il tessuto produttivo del proprio territorio; principali soggetti del sistema economico del proprio territorio.

Tra le competenze richieste agli studenti in ambito socio-storico, e quindi anche giuridico-economico, rientrano *trasversalmente* anche quelle specifiche degli altri assi culturali: ad esempio, le competenze mutate dall'asse dei linguaggi, che riguardano la comprensione di testi giuridici ed economici, e le competenze dell'asse scientifico-tecnologico, quali comprendere i concetti di sistema e di complessità, nonché i concetti di ecosistema e di sviluppo sostenibile.

2.2. Metodologie e strategie didattiche.

Nel quadro della didattica delle competenze, quale insieme di conoscenze, abilità, capacità metacognitive e metodologiche, capacità personali e sociali, la scuola ha in questo senso una grande responsabilità: offrire un contesto educativo e di apprendimento dove gli studenti diventano competenti *facendo* esperienze importanti.

Con l'entrata in vigore della didattica delle competenze gli studiosi italiani e stranieri insistono da ormai dieci anni sulla necessità di cambiare modalità di fare scuola: si chiede ai docenti di ripensare la propria professionalità, arricchendola di nuovi strumenti per favorire la capacità di riflessione critica degli allievi³¹. Inoltre, si chiede alle istituzioni scolastiche, in generale, di rivedere molte pratiche abituali e ridefinire modalità e strumenti di lavoro, nonché

³⁰ Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.

³¹ Il passaggio che richiede più attenzione da parte del docente nello sviluppo di un progetto formativo è quello delle metodologie didattiche da impiegare entro un adeguato ambiente di

adottare modelli nuovi per la certificazione dei risultati. Così l'azione didattica oggi viene ad assumere le seguenti finalità: organizzare e animare situazioni di apprendimento, gestire la progressione degli apprendimenti, ideare nuove pratiche di interazione e differenziazione, coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti, lavorare in gruppo, servirsi delle nuove tecnologie, affrontare i doveri e i dilemmi della professione, gestire la propria formazione continua.

La progettazione per competenze tiene presente le suddette dimensioni che vanno a confluire nella cosiddetta *unità di apprendimento* che si caratterizza per le seguenti specificità:

- parte dai bisogni della classe e si orienta al perseguimento di macro competenze che coincidono con le competenze chiave di cittadinanza e d'asse;
- ha una prospettiva pluridisciplinare, coinvolge più risorse e traguardi;
- muove da un approccio euristico, dunque la progettazione è modificabile e rivedibile per rispondere ai bisogni emergenti;
- prevede continui momenti di valutazione.

La *didattica della discussione*, la *didattica per problemi* e l'*apprendimento cooperativo* sono indicati come metodologie di insegnamento utili per sviluppare e portare a realizzazione le unità di apprendimento.

In quest'ottica si è arrivati a parlare di "didattica innovativa" in quanto centrata su una soddisfacente interazione tra complessità del contesto e soluzioni metodologiche efficaci. Ciò avviene tramite modelli didattici in grado di progettare, realizzare e valutare i processi di insegnamento/apprendimento in uno specifico ambiente, in vista del conseguimento di determinati fini, mediante architetture didattiche complesse in una situazione didattica reale.

Una didattica di questo tipo è orientata allo sviluppo di competenze, quali, come si è già accennato, curiosità, autonomia, iniziativa, ricerca, collaborazione, *problem solving*, che favoriscono un apprendimento relativo agli strumenti per la padronanza dei processi di produzione della conoscenza e per accedere alla costruzione del sapere. La scuola, dunque, dovrebbe evolvere integrando le logiche comportamentiste e cognitiviste con la logica costruttivista, il che implica una rivoluzione nel modo di intendere il sapere:

Comportamentista = associazione tra stimolo e comportamento in risposta allo stimolo stesso.

apprendimento. Cfr. Vannini 2014; Scapin, Da Re 2014; Calvani 2011; Cerini, Loiero, Spinosi (a cura di) 2018.

Cognitivista = abilità e processi interni di elaborazione e di adattamento.
Costruttivista = competenza come risultato dell'interazione con l'ambiente sociale.

Porsi nell'ottica della didattica innovativa non significa, rispetto alla didattica tradizionale, contrapporre la lezione frontale alla lezione on line, oppure contrapporre la modalità classica all'uso di tecnologie particolari. Piuttosto, con "didattica innovativa" si intende superare una mentalità statica, basata sulle forme del pensiero della "corrente della conoscenza", per passare ad una mentalità dinamica, propria del pensiero riflessivo. A riguardo, uno dei principali vantaggi dell'avvicinarsi ad una didattica innovativa risiede nel fatto che la lezione in aula si costituisce non solo come *spazio di trasmissione dei saperi*, ma anche come *comunità di apprendimento e di ricerca*. L'obiettivo è arrivare a motivare gli studenti all'apprendimento in aula promuovendone interesse.

D'altra parte, però, occorre introdurre gradualmente queste strategie, integrandole con modalità di apprendimento tradizionali, poiché il ruolo del docente, assai complesso in questo processo, non è quello di sottovalutare la sua funzione nel trasmettere il sapere, e divenire un tutor di quest'ultimo, ma di progettare il lavoro con gli studenti prevedendo anche l'organizzazione, in termini di risorse, tempi e ruoli per gli studenti, di una *didattica per competenze interattiva*. Tutto ciò al fine di ottenere un ambiente di apprendimento in cui si instauri un confronto con gli studenti per la costruzione di contenuti, facilitandone la motivazione e trainando coloro che nel lavoro individuale sarebbero più in difficoltà.

Ai docenti è richiesto di impostare la didattica in modo da avvicinare gli alunni al sapere attraverso l'esperienza, per giungere solo successivamente, tramite un processo induttivo, alla sua formalizzazione; è, inoltre, richiesto di avvalersi di strategie didattiche e di organizzazione del gruppo classe che attengono sia a metodi di innovazione didattica sia al tradizionale sistema di trasmissione della conoscenza. La didattica per competenze utilizza vecchie e nuove strategie per l'apprendimento, interdipendenti rispetto alla competenza trasversale per eccellenza: *l'imparare a imparare*. Il docente ha un compito chiave, ma rivisitato rispetto ai contesti di pura didattica frontale, poiché assume anche il ruolo di mediatore e facilitatore dei contenuti e delle competenze chiamate in causa nel processo d'apprendimento (Da Re 2013).

Per consentire agli studenti di applicare le proprie risorse cognitive, relazionali, emotive, progettuali in situazioni reali, i docenti hanno a disposizione specifiche strategie didattiche, tra le quali le più diffuse sono le seguenti:

- il *cooperative learning*, che, con le sue diverse modalità di applicazione, prevede che il lavoro si svolga in modo cooperativo, interpretando ruoli

precisi funzionali al raggiungimento dell'obiettivo collettivo. Lo scopo finale è sviluppare capacità di mediazione e di co-costruzione di conoscenza (Kagan 2000);

- la *flipped classroom*, che rovescia lo schema classico del lavoro scolastico: il lavoro inizia con la fruizione di contenuti, a casa o a scuola, grazie anche a piattaforme per la condivisione di materiali, e continua con la riflessione, l'analisi, l'approfondimento, la produzione di contenuti, la soluzione di problemi (Bergmann & Sams 2016);
- il *Project Based Learning*, un modello di insegnamento/apprendimento centrato sullo studente e che prevede la creazione e realizzazione di un progetto (Maglioni & Biscaro 2014).

Strategie didattiche		
Flipped classroom	Cooperative learning	Project Based Learning
Il lavoro si organizza a coppie o in gruppo; si fanno esercitazioni, indagini, ricerche, dibattiti e riflessioni. Segue l'esame dei risultati e la creazione di prove di verifica.	Ricerca individuale, lavoro di gruppo, costruzione di prove di verifica.	Si creano il gruppo, le tappe e il piano di lavoro, segue la presentazione dei risultati e la valutazione.

Compiti del docente		
Flipped classroom	Cooperative learning	Project Based Learning
Il docente diventa il coordinatore delle varie esperienze di laboratorio o di gruppi di lavoro e organizza le attività e i materiali. Costruisce l'ambiente di gruppo per la discussione dei risultati e delle intuizioni condivise.	Il docente guida e supporta le scelte degli studenti, offre strumenti di discussione e mette l'alunno nelle condizioni di sviluppare le proprie abilità e competenze.	Il docente supervisiona la fase progettuale insieme con la classe, monitora i risultati intermedi, incoraggia e stimola gli alunni, conduce alla fase finale di comunicazione e valutazione.

Costruire la didattica comporta sia elaborare un progetto, e perseguire la sua realizzazione, sia operare una valutazione della situazione concreta e un adattare il progetto didattico rispetto al contesto specifico della classe, secondo opportune metodologie e strategie di insegnamento/apprendimento. La progettazione didattica può essere realizzata procedendo *per obiettivi* (a cosa deve portare il percorso formativo), *per concetti* (offrire concetti e strumenti per costruire relazioni tra di essi), *per competenze* (insegnare a far fronte ad un compito

utilizzando risorse proprie ed esterne), *per curriculum* (avere un programma di massima da adattare ad ogni singolo contesto).

Si possono poi combinare queste diverse forme della didattica con le diverse teorie dell'apprendimento già discusse, ovvero il *comportamentismo* (offrire stimoli per costruire associazioni nuove, stimolo/risposta/rinforzo), il *cognitivismo* (rielaborazione da parte del soggetto, cosa è capace di fare con quel che memorizza) e il *costruttivismo* (rendere capace il soggetto di usare risorse proprie ed esterne).

Le metodologie si servono anche delle tecnologie, pertanto la previsione degli itinerari didattici non può prescindere dall'individuare strumenti didattici, materiali comuni e strutturati, tecnologie anche multimediali, di cui gli studenti devono potersi avvalere nelle attività di apprendimento (cfr. capitolo 3, § 2.3.). Infatti, le unità didattiche di apprendimento assumono effettivo significato soprattutto se in esse vengono delineati i percorsi e le procedure più idonee, cioè le modalità concrete per mezzo delle quali conseguire gli obiettivi formativi, tenendo però presente che, in una prospettiva costruttivistica, fondata soprattutto sul metodo della *ricerca, riscoperta e ricostruzione*, essi vanno intesi come attività che gli alunni sono tenuti a svolgere, a seconda del loro livello di sviluppo, in una forma operativa concreta. Così la didattica costruttivistica, che va a integrare la lezione espositiva, nell'interazione con gli alunni pone un cambiamento di prospettiva supportata dalle tecnologie educative, in quanto sussidi didattici, e da laboratori opportunamente attrezzati.

Le unità di apprendimento, o didattiche, includono i percorsi di apprendimento, indicando le tecnologie educative e didattiche da utilizzare nelle singole fasi della motivazione, ricerca vera e propria, consolidamento, approfondimento, relativamente ai singoli alunni o ai gruppi di alunni.

Le suddette strategie utilizzate nell'insegnamento delle discipline giuridico-economiche possono favorire la creazione di un clima culturale, sociale ed emotivo in grado di promuovere la conoscenza reciproca, insegnare l'apertura verso la diversità e le regole di convivenza.

Tenuto conto, peraltro, della "funzione promozionale del diritto"³² nel *curricolo scolastico*, ovvero del fatto che il diritto ha compiti di educazione alla cittadinanza attiva, all'inclusione, alla diversità alla comprensione e osservanza delle norme per interpretare la realtà sociale in cui vive ed essere in grado di parteciparvi in modo consapevole, come si vedrà nel capitolo successivo.

Inoltre l'insegnamento del diritto richiede necessariamente dei mediatori nel coniugare teoria e prassi in quanto rimanda ad azioni dinamiche, e non solo a concetti statici, che implicano il coinvolgimento del soggetto nel suo rapporto

³² Cfr. Bobbio 1969, 1312-1329; Bobbio 1984, 7-27; Bellucci 2018, 195-218; Penasa 2014, 1-40.

con l'ambiente per comprendere, ad esempio, non solo la conoscenza delle regole, ma anche *come* e *perché* si applicano. Si richiede, dunque, non solo una *didattica informativa*, ma anche *performativa*, avente funzione cooperativa mediante *modalità argomentative, critiche e dialogiche* nel coinvolgimento degli alunni nell'attività di ricerca, ipotesi e verifica e attorno ai casi ed esperienze circa la comprensione della realtà giuridico-sociale ed economica (Moro 2015).

2.3. Certificazione e valutazione delle competenze.

All'interno del quadro fin qui presentato, la valutazione gioca un ruolo-chiave a supporto dell'apprendimento, costituendo non solo il momento finale del processo didattico, ma un'attività strutturalmente integrata in esso. L'evoluzione della scuola attuale verso modelli di ispirazione pedagogica socio-costruttivista, e caratterizzati dalla progettazione per competenze, implica il ricorso ad approcci valutativi adeguati che consentano di apprezzare competenze e non solo conoscenze e abilità, tenendo presente criteri quali, ad esempio:

1. Apprendimento dei contenuti inteso sia come conoscenza sia come comprensione;
2. Organizzazione dei contenuti;
3. Uso di un corretto linguaggio giuridico ed economico.

Si tratta di accertare ciò che lo studente è in grado di *fare* con le sue conoscenze per cui oggetto della valutazione non sono solo le conoscenze, come avveniva in passato, ma anche cosa lo studente è in grado di realizzare in termini operativi; chi valuta poi, in questa nuova prospettiva, non è solo il docente, ma anche lo studente che dai primi anni di scuola deve essere accompagnato ad *autovalutarsi*.

Ne deriva un approccio valutativo come processo articolato, in cui valutare le competenze significa porsi in un'ottica dove gli aspetti valutativi e quelli formativi sono strettamente correlati, entro il quadro di riferimento rappresentato dalle competenze-chiave di cittadinanza, in linea con le indicazioni dell'Unione europea, con particolare riferimento al EQF³³. Ciò significa che le qualifiche so-

³³ Cfr. DM 9/2010; CM 3 del 13 febbraio 2015 e relativi allegati; L. 107 del 13 luglio 2015. Occorre sottolineare che, come prevedono anche le "Indicazioni Nazionali per il curricolo" del 2012, la valutazione delle competenze progressivamente acquisite rappresenta una priorità della scuola su cui ancora c'è molto da lavorare per comprendere le ragioni di fondo che rendono tale certificazione una questione fondamentale. La necessità di valutare in questo modo è legata alle seguenti motivazioni: le competenze sono correlate a politiche di *lifelong learning*, oggi necessarie per costruire percorsi di formazioni solidi nel tempo; la *portabilità orizzontale* è fondamentale per essere in grado di trasferire e spendere competenze da un contesto all'altro; la *crescente mobilità* richiede allo stu-

no riferite ad un'ampia gamma di risultati dell'apprendimento, incluse le conoscenze teoriche, le abilità pratiche e tecniche e le competenze sociali, che prevedono la capacità di lavorare insieme. Dunque valutare per competenze richiama una triangolazione di dimensioni: quella *sogettiva* (*dimensione autovalutativa*), quella *intersoggettiva* (*dimensione sociale*), quella *oggettiva* (*dimensione prestazionale*).

Questo tipo di valutazione, definita *autentica* o anche *alternativa*, ha origine nel contesto americano statunitense come critica alle forme di valutazione di stampo comportamentista, che si fondavano sull'uso di test standardizzati, per lo più a scelta multipla, senza tenere conto del *processo* che sta alla base delle *performance* dello studente e la sua capacità di applicare quanto appreso a scuola (Le Boterf 2008; Lichtner 2004). Dunque, nell'ottica di curricula *competence-based* la valutazione è "dinamica", cioè in contesto, in quanto nelle diverse attività didattiche il docente deve fare attenzione al comportamento dello studente, alle variabili che possono emergere in relazione alle specifiche competenze, chiamate anche *evidenze*, ovvero comportamenti osservabili tesi a indicare al docente se lo studente sta procedendo nella direzione giusta. Si tratta di *prestazioni*, cioè capacità manifeste e rilevabili in una specifica situazione, perché se la competenza si riferisce ad una capacità interna ad eseguire compiti, la prestazione è quello che si *fa* mediante un'azione concreta in un contesto specifico ed è prova dell'esistenza della relativa competenza. In quanto costruito complesso, valutare una competenza risulta un processo articolato, a tal fine le *rubriche valutative* consentono di registrare la qualità delle prestazioni nelle quali si specificano diversi livelli di padronanza. Le rubriche rappresentano un supporto sia per lo studente, per orientarlo nel suo processo di apprendimento dei contenuti e degli strumenti, sia per gli insegnanti nell'organizzare e strutturare il loro lavoro (Castoldi 2016).

La cooperazione e le attività di gruppo, a tal fine, sono molto importanti affinché il docente possa valutare le abilità sociali che emergono nel gruppo. La qualità degli apprendimenti è valutata mediante l'elaborazione di prove che, nel caso della progettazione per competenze, sono chiamate "compiti significativi" o "prove complesse": si tratta di un compito di una certa difficoltà che deve dimostrare se lo studente sa risolvere problemi e gestire situazioni, generalmente riferite a casi reali o verosimili, trattandosi della verifica di una competenza cioè di un sapere agito e quindi valutabile solo se agisce in un contesto. Ciò avviene tramite la cosiddetta "prova esperta", che si caratterizza per essere una prova o compito di realtà: un compito in grado di dar prova di tutti i campi del sapere,

dente di capitalizzare le competenze acquisite; si richiede *costante flessibilità* e necessità di disporre di pacchetti di competenze da reinterpretare e adattare a seconda delle esigenze relative a momenti e spazi specifici; il *mondo del lavoro* richiede il passaggio dalle attitudini individuali alle competenze.

complesso in quanto si chiede allo studente di mettere in campo abilità diverse, di base, personali, conoscenze appartenenti ai diversi ambiti disciplinari e articolato su più dimensioni dell'intelligenza e multidimensionale, in quanto riferito a diverse modalità di *accesso al sapere* come lo ha inteso Gardner (2013). È quindi un compito aperto e problematico che richiede capacità di analisi del caso, nonché di giustificare le scelte effettuate e il percorso realizzato. Nel caso delle discipline giuridico-economiche le prove esperte possono essere centrate, ad esempio, nel progettare iniziative su temi riguardanti la legalità, i diritti umani, il multiculturalismo, le attività di sensibilizzazione realizzate sul territorio in tema di educazione finanziaria e di promozione delle pari opportunità.

Nel quadro scolastico italiano dei saperi e delle competenze, articolati in conoscenze e abilità, è prevista, come descritto nel documento tecnico allegato al regolamento emanato con decreto del Ministro della pubblica istruzione n. 139 del 22 agosto 2007, la certificazione dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione nelle istituzioni scolastiche e nelle strutture formative accreditate dalle Regioni è prevista all'art. 4, comma 3, del citato regolamento.

La certificazione è uno strumento per sostenere e orientare gli studenti nel loro percorso di apprendimento sino al conseguimento di un titolo di studio o, almeno, di una qualifica professionale di durata triennale entro il diciottesimo anno di età. Il relativo modello è strutturato in modo da rendere sintetica e trasparente la descrizione delle competenze di base acquisite a conclusione del primo biennio della scuola secondaria superiore, con riferimento agli assi culturali che caratterizzano l'obbligo di istruzione (linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale), con riferimento al EQF che definisce il singolo risultato dell'apprendimento come ciò che un individuo conosce, comprende e sa fare al termine di un processo di apprendimento (Castoldi 2016).

I consigli di classe utilizzano le valutazioni effettuate nel percorso di istruzione di ogni studente in modo che la certificazione descriva compiutamente l'avvenuta acquisizione delle competenze di base, che si traduce nella capacità dello studente di utilizzare conoscenze e abilità personali e sociali in contesti reali, con riferimento alle discipline/ ambiti disciplinari che caratterizzano ciascun asse culturale. Per l'accertamento delle competenze, un riferimento può essere costituito anche dalla documentazione messa a disposizione dal Compendio INVALSI, ma non mancano profili critici, sulle prove PISA-OCSE. Le rilevazioni degli apprendimenti effettuate periodicamente dall'INVALSI, secondo quanto stabilito dalla direttiva del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, rendono disponibili strumenti di valutazione e metodologie di lavoro oggettive utili alla comparabilità delle certificazioni e forniscono anche una informazione

analitica, in termini di valutazione di sistema dei risultati di apprendimento dei singoli studenti per ciascuna istituzione scolastica.

Il modello di certificato, che è unico sul territorio nazionale, contiene la scheda riguardante competenze di base e relativi livelli raggiunti dallo studente in relazione agli assi culturali, con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza, di cui all'allegato 1 al Regolamento n. 139 del 22 agosto 2007.

I consigli delle seconde classi della scuola secondaria superiore, al termine delle operazioni di scrutinio finale, compilano per ogni studente la suddetta scheda, che è conservata agli atti dell'istituzione scolastica. La definizione per livelli di competenza è parametrata secondo la scala, indicata nel certificato stesso, che si articola in tre livelli: base, intermedio, avanzato. Ai fini della compilazione delle singole voci del modello di certificato, si precisa che il raggiungimento delle competenze di base va riferito a più discipline o ambiti disciplinari.

Ai fini dell'adempimento dell'obbligo d'istruzione da parte degli alunni con disabilità si fa riferimento a quanto previsto dal citato Decreto 22 agosto 2007, n. 139, art.3, c. 1, e alle indicazioni contenute nelle "Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" di cui alla nota prot. n. 4274 del 4 agosto 2009³⁴.

³⁴ Nella riflessione psicopedagogica degli ultimi decenni, nell'ambito del dibattito tra individualizzazione e personalizzazione dell'insegnamento, è stata introdotta la locuzione "differenziazione pedagogica" per far riferimento a pratiche didattiche e valutative basate su un tipo di offerta formativa diversificata e attenta alle esigenze dei singoli allievi. Il termine "Bisogni Educativi Speciali" (BES) ha contribuito negli ultimi anni a porre attenzione a quelle porzioni di popolazione scolastica che si collocano tra la disabilità, o disturbo specifico di apprendimento, e la normalità idealizzata a cui il lavoro scolastico ha fatto sempre riferimento (l'alunno medio). Al contempo si è radicata la consapevolezza che la progettazione didattica deve tenere conto che ciascun alunno è portatore di propri bisogni ed esigenze educative, e ciò ha contribuito a diffondere la necessità di una prospettiva formativa che assuma la *differenziazione* come risposta inevitabile alla diversità degli alunni, una esigenza resa ancor più impellente a fronte di una diversificazione sempre più marcata della popolazione scolastica in termini socio-culturali, etnici, sessuali, economici. Di fronte a questi bisogni, sono sempre più tangibili i limiti dei tentativi di "medicalizzare" la diversità, certificandola, e di adottare soluzioni giuridiche formali, poiché si tratta di necessità di differenziazione che richiedono inevitabilmente soluzioni di tipo pedagogico, mediante interventi formativi mirati, costanti e continuamente rivedibili tramite, ad esempio, una serie di mediatori didattici e di metodologie di insegnamento nuove e diversificate (cfr. Resnick et al., 2010).

CAPITOLO III

Il diritto in azione: significati, funzioni e pratiche

Thomas Casadei

SOMMARIO: 1. Il diritto e le sue interazioni. – 1.1. “Cosa è” e “a cosa serve”: il diritto e i suoi spazi. – 1.2. Un’esemplificazione concreta: la questione del “soggetto di diritto”. – 1.3. Concezioni didattiche e sguardi sul diritto: come costruire un curriculum di discipline giuridiche. – 2. Cittadinanza/e: questioni, forme e strumenti, sfide. – 2.1. La cittadinanza: crocevia e spazio di potenzialità/tensioni. – 2.2. Le prospettive della cittadinanza; 2.3. Cittadinanza digitale e *media education*.

1. IL DIRITTO E LE SUE INTERAZIONI.

1.1. “Cosa è” e “a cosa serve”: il diritto e i suoi spazi.

La riflessione sul compito dell’insegnante nell’educazione al diritto¹, implica una serie di ragionamenti su alcune questioni di fondo che costituiscono, in qualche modo, l’orizzonte all’interno del quale collocare poi problematiche più specifiche.

Un primo scoglio da affrontare è certamente quello delle *definizioni* del diritto stesso e della nozione di norma², superato il quale è possibile cimentarsi, da un lato, sul rapporto tra diritto e morale – il che rinvia anche una ricognizione sulla “funzione pedagogica delle leggi” (Benedetti 2017) nonché alle controversie sottese al diritto inteso come “morale applicata” (Nino 1999) o come “ragionamento morale” (Lalatta Costerbosa 2007) che può implicare “scelte tragiche” (Calabresi 1986) –, dall’altro, sul rapporto tra diritto e fattualità – il che rinvia

¹ Pare opportuno precisare che ai sensi dell’Allegato al D.M. 616/2017, per la classe di concorso A-46 in “Scienze giuridiche ed economiche” il SSD al quale è affidata l’acquisizione dei contenuti giuridici è IUS/20, per i contenuti economici sono indicati invece i SSD SECS-P/O1, 02, 03, 04, 12. Del resto, la scelta dell’eventuale strutturazione di un percorso formativo per l’acquisizione dei 24 CFU prodromici all’accesso al concorso per l’insegnamento varia in ragione dell’autonomia di ciascun Ateneo. Ad ogni modo, gli insegnamenti di Didattica di diritto rientrano pienamente (e per decisione ministeriale) nello statuto epistemico della filosofia del diritto. Non è compito specifico, dunque, di tali insegnamenti impartire elementi metodologici di didattica dell’economia: si possono certamente immaginare, e pare cosa utile, unità di apprendimento a cavallo tra i due ambiti, o, in termini di pratiche, sperimentare forme di collaborazione e cooperazione con i docenti incaricati per i contenuti economici al fine di inquadrare questioni giuridiche che rinviano alla dimensione economica o che con essa intrattengono un qualche rapporto (cfr. Moro, a cura di, 2020).

² Particolarmente utile, proprio perché pensata “ad uso degli studenti”, è l’antologia di Catania: 1999.

ad una disamina dell'inscindibile legame tra diritto e realtà sociale, economica, politica sottostante, ossia alla questione dell'effettività³.

In tempi recenti, nuovi fenomeni hanno poi aperto inedite frontiere (cfr., per l'impatto nelle discipline giusfilosofiche: Faralli 2002): è divenuto così cruciale, come si vedrà, approfondire i nessi tra nuove tecnologie ed educazione, con particolare riguardo al diritto dell'informatica e all'informatica del diritto, nonché confrontarsi con le principali metodologie della ricerca-azione, laddove il riferimento a casi concreti di sperimentazione – che possono vérttere per esempio su questioni bioetiche o sui dilemmi posti dalle società multiculturali – costituisce un nuovo banco di prova per misurare l'efficacia della didassi e l'analisi delle pratiche didattiche per l'insegnamento e per l'apprendimento del diritto mediate dall'uso delle tecnologie: un nuovo settore da approfondire costantemente, quest'ultimo, per stare al passo con la celerità delle trasformazioni tecnologiche e non rinunciare alle funzioni stesse del diritto inteso come regolazione (come si illustrerà nella parte conclusiva del capitolo).

Si tratta di profili che presuppongono una puntuale disamina delle diverse modalità di insegnamento e che consentono in maniera più immediata, nel ventaglio delle opzioni, la scelta di forme laboratoriali, ispirate da attivismo e pratiche cooperative (come oggi mostra, emblematicamente, il metodo adottato nelle *Legal Clinic*, generato in buona parte dai principi e dalle pratiche del pragmatismo di matrice deweyana e del realismo giuridico statunitense: cfr. cap. 4, § 4.1).

La formazione giuridica è una forma di educazione alla comprensione della complessità del mondo, della società, delle relazioni tra enti ed esseri umani: essa prevede, tra le altre cose, un'attitudine che abitua all'*analisi* e alla piena *comprensione* della realtà nelle sue diverse e molteplici dimensioni, nonché allo *sguardo critico* sulla realtà stessa, così come suggeriscono esplicitamente e con vigore, ormai da qualche decennio, le teorie critiche del diritto⁴.

La società moderna e contemporanea, del resto, può essere compresa pienamente se la si intende come "società giuridica" (Barcellona 2003).

L'idea di società, quella di famiglia e di nuclei affettivi, le relazioni tra le persone, gli scambi economici e commerciali possono essere concepiti solo nella trama dei rapporti che si istituiscono grazie al diritto⁵.

³ Cfr., sul punto, Catania 2018, 39-43. Un testo classico resta poi quello di Piovani 1953.

⁴ Bernardini, Giolo (2018). Sulle istanze critiche al diritto, in una chiave certamente originale, portò l'attenzione Letizia Gianformaggio: 1995, in part. 26-42.

⁵ Sulla forza istituyente del diritto e del pensiero che lo configura si veda, tra gli altri, Zanetti 2004. Cfr., inoltre, Poggi 2015.

In quest'ottica l'insegnamento del diritto, insieme agli studi economici, è entrato a far parte stabilmente della formazione culturale degli studenti e delle studentesse della scuola secondaria⁶.

Come è stato illustrato nel precedente capitolo, oggi, in Italia, è insegnato nei licei, negli istituti tecnici e in alcuni indirizzi della scuola professionale. Alla base di tali scelte ministeriali vi è la consapevolezza della centralità del diritto nella formazione, tanto civica quanto professionale, di qualsiasi cittadino e cittadina in relazione alla società nel suo complesso, alla dimensione lavorativa, culturale, politico-istituzionale.

Questo orientamento implica, preliminarmente e necessariamente, il porsi un duplice quesito – in termini, per così dire, di presupposti basilari – che “cosa è il diritto?” e “a cosa serve il diritto?”.

Se tale duplice quesito non può ricomprendere, come si è precisato nel primo capitolo, l'intera trama della didattica del diritto, la necessità di una premessa teorica sulle principali definizioni riguardanti lo studio del diritto (ossia un approccio di teoria generale, inerente, ad esempio, alle concezioni di *ordinamento* e di *norma giuridica*, di *sanzione* o, ancora, di *interpretazione*: cfr., in una prospettiva di primo avviamento agli studi universitari in Giurisprudenza, Bin 2006) di certo ne costituisce l'ordito primigenio.

Il porsi questi interrogativi, infatti, chiama in causa il nodo della *concezione* e della *definizione* del diritto (problema epistemologico *fondamentale*)⁷ e, da un'altra prospettiva, quello delle sue *finalità*, ossia gli *scopi* ai quali il suo inse-

⁶ Come ha osservato Sorrenti (2014), “i nuclei fondanti di queste discipline sono presenti nell'educazione fin dalla scuola di base per la loro forte valenza sociale [...]. I vari approcci didattici, che valorizzano l'osservazione delle esperienze quotidiane, lo stimolo alla riflessione sui comportamenti propri ed altrui, lo studio di fenomeni sia naturali che sociali possono sviluppare conoscenze terminologiche e procedurali, con le quali fare un primo lavoro di sistemazione e astrazione, senza arrivare ad isolare gli aspetti più propriamente giuridici ed economici del campo di osservazione. Il desiderio di possedere un oggetto, che magari appartiene ad un compagno, il comprare qualche cosa, il ricevere un regalo, l'appartenere ad una famiglia, il frequentare la scuola ed altre istituzioni costituiscono stati o azioni di tipo relazionale, che possono avere precisi risvolti giuridici ed economici. Il ricevere un dono e il comprare sono entrambi contratti, implicano uno scambio, hanno come risultato l'acquisto della proprietà di qualche cosa e, solitamente, hanno una giustificazione. La logica sottostante è quella dell'equità sia perché genera obblighi e diritti per ambo le parti, sia perché vi deve essere equilibrio tra il dare e l'avere.

L'esperienza del denaro si collega ad una serie di perché. Da dove viene? Come se ne viene in possesso? A che cosa serve? Come lo si calcola? Ed altre. È chiaro che le risposte possono essere corrette, anche se non sono tecniche in senso stretto. La richiesta di descrivere la propria famiglia fa conoscere, insieme ai gradi di parentela, anche i ruoli economici e affettivi delle persone in essa presenti. Lo stesso vale per l'universo scuola o per altre organizzazioni di cui l'alunno fa parte”.

⁷ Oltre a Catania (a cura di) 1999, rinvio, *ex multis*, a Barberis 1988, in part. 35-43. Per una trattazione recente: Bongiovanni, Pino, Roversi (a cura di), 2016.

gnamento è preordinato (questione che coinvolge tutte le didattiche disciplinari, vale a dire *cosa* insegnare di una certa disciplina, e *come*).

Tali profili rinviano alle *funzioni* stesse del diritto⁸ ma pure alle sue *pratiche* (cfr. Ost 2016 e, per una discussione, Simonelli 2018), nonché – aspetto che non va mai sottovaluto – alle modalità con cui, nei luoghi deputati (parlamenti, governi, tribunali, ecc.), si determinano le *decisioni* (cfr., *ex multis*, Catania 1990, 229-239; 2006, 13-23).

Si tratta qui delle prime questioni che dovrebbero essere affrontate in sede di presentazione della disciplina in ogni avvio di percorso in classe.

Un approccio, ad esempio, può ritenere che l'accento delle lezioni debba essere posto sulle definizioni teoriche perché ritiene che il diritto sia essenzialmente *tecnica sociale*⁹: in questo caso la società sarà mantenuta sullo sfondo (per non dire ai margini) delle trattazioni.

Un altro approccio, invece, può guardare con più attenzione ai problemi evocati da un determinato istituto giuridico perché coltiva una visione del diritto come *fenomeno storico e sociale*: in questo caso, le lezioni faranno regolarmente riferimento alla storia e contesti dai quali quegli istituti promanano (cfr., sul punto, Fassò 1982).

La sfida principale della didattica del diritto è quella di trasformare il sapere disciplinare che corrisponde al diritto stesso in una materia insegnabile e apprendibile; il che, a ben vedere, significa rendere la didattica del diritto un campo di riflessione *ben determinato*, con i suoi obiettivi e le sue metodologie, oltre che con una *logica specifica*, senza per questo – ma ciò implica già una precisa *intenzionalità* e uno specifico *orientamento* – rinchiuderlo entro bastioni inespugnabili¹⁰.

Il diritto, forse più di altre discipline, è una disciplina composita, costituita da saperi complessi e da molteplici “sguardi”, tutti ugualmente legittimi (cfr., *infra*, § 1.3). Una complessità che di certo è attualmente accentuata da una fase storica di grandi trasformazioni e accelerazioni che costringono a ripensarne criticamente la *funzione*, i *confini* e i *limiti* e, in generale, la sua stessa *identità*¹¹.

⁸ Resta utile a questo riguardo l'indagine condotta in Ferrari 1987.

⁹ Sui rischi di un siffatto approccio – cristallizzato nell'esposizione del diritto positivo o di una logica pura mediante lezioni “frontali” e “monologiche” – ha portato l'attenzione Paolo Moro, nel contesto di una più ampia riflessione sull'educazione giuridica (Moro 2015, in part. 88-89 ; cfr. anche Moro 2020).

¹⁰ Su questo aspetto convergono le analisi di Moro 2015 e di Greco 2018.

¹¹ Sul tema dei confini si vedano le suggestive argomentazioni contenute in Taruffo 2002. Per quanto riguarda il tema dell'identità del diritto e delle sue basi filosofiche si possono vedere i contributi raccolti in Montanari (a cura di) 2016. Cfr. anche, per una visione d'insieme, Rodotà 2007.

Per quanto le indicazioni ministeriali individuino, per ciascuna tipologia di istituto¹², gli obiettivi didattici e le abilità cui l'insegnamento del diritto deve tendere al fine di promuovere le competenze storico-sociali previste dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo* del 2006 (cfr. Zullo, cap. 2, § 2.1), è fondamentale avere sempre piena contezza della *pluralità di articolazioni* che esso implica e, in qualche modo, impone.

Ciò presuppone una solida consapevolezza del «senso di unitarietà dell'esperienza giuridica» e della «trasversalità delle sue molteplici funzioni»¹³.

Per fare qualche esempio: l'insegnamento del diritto deve assumere il punto di vista della *giuspubblicistica*, concentrandosi sulla dinamica delle istituzioni che governano la vita in comune dei consociati in qualità di *cittadini e cittadine* (e pertanto con i principi della Costituzione) e che devono – con riferimento agli odierni scenari – relazionarsi anche con i livelli dell'*Unione europea* nonché con l'ordinamento *internazionale* (cosa che complica e problematizza notevolmente lo studio delle fonti: cfr., da ultimo, Bin, Pitruzzella 2018³); deve altresì adottare la prospettiva *privatistica* e concentrarsi sulla disciplina degli istituti che governano le singole relazioni tra i consociati in qualità di attori razionali *individuali* e di soggetti titolari di diritti, collocando i problemi sia negli spazi della democrazia (cfr. Ferrajoli 2007) sia pure nel campo del diritto *amministrativo* e *penalistico* per dar conto di pene e sanzioni rispetto ad atti ritenuti lesivi e criminali; ancora deve adottare il punto di vista dell'*economia politica* e privilegiare, quindi, la riflessione sugli *aspetti tributari, finanziari*, ma pure di *equità e giustizia sociale* da parte delle istituzioni e dello stato: questo aspetto, in particolare, rinvia alla combinazione del diritto, come da indicazioni ministeriali, con la disciplina economica e, dunque, con questioni quali il bilancio dello stato, il ruolo e gli ambiti delle imprese e dei sindacati, la redistribuzione del reddito, il mercato del lavoro e le sue regole, le relazioni economiche internazionali, le diverse concezioni dello sviluppo, l'idea di sostenibilità ambientale, i diritti dei consumatori¹⁴.

¹² Per un'ampia rassegna si vedano molte delle voci che compongono il manuale a cura di Ricciardi, Rossetti, Velluzzi 2015, dal quale traspare nitidamente come la filosofia del diritto possa essere concepita come una sorta di grammatica essenziale per lo studio del diritto e delle sue norme.

¹³ Così Greco 2018, 56.

¹⁴ Si tratta di temi certamente significativi nell'ambito di una più estesa concezione dell'educazione civica e sulla rilevanza dei quali hanno poggiate le proposte di introduzione della cultura economica anche nei licei; su tale specifico aspetto rinvio a Pedrizzi, Castrovilli (a cura di) 2008. Sotto questo profilo concetti-chiave potranno essere considerati: il diritto di proprietà; il diritto di obbligazione; il contratto (e i tipi di contratti e rapporti giuridici in cui è presente l'interesse pubblico); la società; la responsabilità contrattuale ed extracontrattuale; l'obbligazione tributaria; le normative in materia di contabilità dello Stato e degli enti pubblici; l'impresa concepita come sistema di relazione dinamica con altri sistemi; le trasformazioni spazio-temporali delle negoziazioni; il marketing; gli strumenti di circolazione della ricchezza e i loro risvolti giuridici, economici e contabili; la crisi del mercato e i costi di transazione (riprendo questo elenco, tra i tanti possibili, da Sorrenti 2014).

Altri sono poi i territori che, di recente, si sono aggiunti alle partizioni disciplinari classiche¹⁵: basti pensare allo sviluppo delle *discipline bioetiche*¹⁶ e all'emergere di nuove acquisizioni scientifiche, come quella delle *neuroscienze*¹⁷; alla complessità dei *rapporti interculturali* e alle relazioni – di recente messe a tema – tra *diritto e religioni*¹⁸, nonché, come si è accennato, agli sviluppi delle *tecnologie dell'informazione* e dei diversi piani su cui si realizza quel dialogo tra diritto e *informatica*¹⁹ di cui in Italia hanno intuito, anticipatamente, tutte le potenzialità studiosi come Vittorio Frosini, Mario G. Losano ed Enrico Pattaro (cfr. Pietropaoli, Faini 2017, 5-12).

Si tratta di fenomeni nuovi che generano rilevanti conseguenze: come si è in parte già osservato, essi complessificano notevolmente il quadro delle fonti²⁰, costringono ad una confidenza ben maggiore rispetto al passato con una gran quantità di ambiti²¹ e, d'altra parte, offrono anche la possibilità, nel contesto della

¹⁵ Greco 2018, 58.

¹⁶ Per un quadro delle problematiche e dei dilemmi si possono vedere, *ex multis*, Borsellino 2018, Lalatta Costerbosa 2012 e Poggi (a cura di), 2013. Sui profili applicativi di un costituzionalismo «di matrice giudiziaria», con specifico riferimento al controverso territorio disciplinare della bioetica, si veda Cricenti 2017. Sulle stesse tematiche si veda anche Pisanò 2016.

¹⁷ Fuselli 2014; Lalatta (a cura di) 2015.

¹⁸ Devo ad alcuni dialoghi con Vincenzo Pacillo la comprensione del rilievo di questi profili, che sono peraltro al centro delle trattazioni di interessanti progetti editoriali come quelli delle riviste “Diritto e religioni” e “Daimon”.

¹⁹ Per una panoramica delle questioni in gioco: Zullo, Brighi, a cura di, 2015; Amato-Mangiameli 2017; Casadei, Pietropaoli, a cura di, 2021. Cfr., in precedenza, Rossetti 2006.

Per alcune traiettorie di indagine si vedano anche i contributi contenuti nella seconda parte del numero speciale del 2015 della “Rivista di Filosofia del diritto” che raccoglie gli atti del XXIX Congresso della SIFD-Società Italiana di Filosofia del Diritto svoltosi a Bologna e Ravenna dal 18 al 20 settembre 2014 e organizzato dal CIRSFID. I contributi sono dedicati, rispettivamente, alle nuove tecnologie informatiche (Giovanni Sartor 2015 e Damiano Canale 2015) e alle nuove tecnologie biomediche (Laura Palazzani 2015 e Ulderico Pomarici 2015).

²⁰ Cfr. Pastore 2014; Breccia 2006. Per un quadro sistematico: Guastini 2010; Bin, Pitruzzella 2018³ (oltre alle fonti dell'Unione europea, quello che è ormai un groviglio non facilmente estraibile è composto da norme statali, regionali, locali, nonché provenienti da agenzie e autorità di incerta qualificazione).

²¹ Chi studia il diritto e i fenomeni giuridici deve allora fare i conti con la loro complessificazione e, per prendere posizione, comprendere e giudicare ogni cosa alla luce della collocazione che un dato problema occupa nella comunità in un dato momento; non potrà dare una visione definita che, una volta assunta, sia immune da altre critiche e da altre esperienze, essendosi fissata a una sola delle possibili prospettive; il suo luogo è, oltre alle stanze dello studio, l'arena pubblico-politica, la strada, la “piazza virtuale”, ove si confrontano le idee e ove emergono nuovi temi e problemi, ma anche inedite modalità di nominare questioni risalenti: basti pensare, solo per fare qualche esempio, al “femminicidio”, alle questioni connesse alla “gestazione per altri” (“maternità surrogata” o “utero in affitto”, a seconda delle opzioni valoriali adottate), o alla “fecondazione assistita”, al “lavoro di cura” o, ancora, ai modi di ridefinire la “parità”; ai dilemmi connessi alla presenza dei “simboli religiosi nello spazio pubblico” (la *querelle* sul velo ne costituisce il ricorrente paradigma); alla riconfigurazione del matrimonio “in chiave egualitaria” per le persone dello stesso sesso o, d'altro canto, alla presa in carico di casi difficili come i “matrimoni precoci e forzati” o altre pratiche che mettono in discussione l'invulnerabilità del corpo come le “mutilazioni genitali”, o ancora alle

scuola secondaria di secondo grado, di elaborare e mettere a punto percorsi interdisciplinari²² e di affrontare concreti casi di studio, innovando – e forzando – così i tradizionali canoni metodologici.

A ciascuna delle prospettive menzionate corrisponderanno strumenti e riferimenti entro un approccio auspicabilmente *comprensivo* della didattica del diritto.

Il *problema* di quest'ultima, però, non è solo questo: se così fosse si sarebbe già compiuta una scelta, ossia quella di *descrivere* il diritto positivo²³, accettando l'identificazione dell'insieme delle norme valide con l'*oggetto* della scienza del diritto (*habitus*, comunque, a lungo egemone nel nostro paese, sotto l'egida del positivismo giuridico, e tutt'ora molto diffuso negli studi universitari in giurisprudenza²⁴).

Allo stesso tempo è ragionevole immaginare che la comprensione – e la comprensività – del diritto non corrisponda – non necessariamente, almeno – *in toto* alla sua descrizione e alla illustrazione puntuale, *more geometrico*, dei suoi meccanismi.

Certamente è bene far emergere, sin da subito all'avvio dei percorsi di insegnamento della disciplina, la specificità del diritto come *una* delle tecniche normative – diversa dalla morale, dal costume sociale e dalle convinzioni etico-religiose – ancorché indubbiamente la più rilevante e la sola che possa essere qualificata come “ufficiale” (*dura lex sed lex*)²⁵.

Il compito dell'insegnante di diritto non può tuttavia limitarsi – come accade in alcuni casi, specie quando i docenti svolgono, al contempo, la professione di av-

questioni introdotte dalla bioetica e dal biodiritto, quali l'“ingegneria genetica”, l'“eutanasia”, la “dichiarazione anticipata di trattamento” o “testamento biologico”, o infine alle problematiche che intersecano profili giuslavoristici di più recente costituzione: dal “congedo di paternità” allo “*smart working*” al “*voucher*”. I fenomeni migratori ma anche la sempre più articolata pluralizzazione della società – cui di converso si contrappongono tendenze securitarie e omologanti – hanno fatto poi delle discriminazioni – e delle forme di vulnerabilità che ad esse si accompagnano – un nodo della teoria giuridica contemporanea nonché un vettore significativo per ripensare le forme stesse della politica e della legislazione; così come le condizioni materiali di persone in carne ed ossa, sottratte all'invisibilità, hanno portato a fare i conti con il “ritorno della razza”, della “schiavitù”, di pratiche di abuso che possono arrivare alla “tortura”, ossia a prendere sul serio le violazioni dei diritti, per riesaminare il funzionamento e le garanzie dei diritti stessi, o meglio per ridare corpo a questi ultimi in una prospettiva che non si riduca a mera retorica (cfr. Casadei 2017b).

²² Si pensi a tal proposito, solo per fare un esempio attualmente tra i più eclatanti, al grande tema dei *big data*, su cui si tornerà alla fine del capitolo. Mediante l'utilizzazione sistematiche degli algoritmi esso comporta un inedito rapporto tra diritto e discipline matematiche (cfr., per una prima disamina critica, Avitabile 2017).

²³ Sul significato dell'espressione si rinvia, tra gli altri, a Catania 2006, 33-40 e a Gianformaggio 1995 26-42.

²⁴ Cfr. Greco 2018, in part. 49-51.

²⁵ Sull'“ascrizione della giuridicità” e sulla “qualificazione giuridica” restano un riferimento le pagine di Alfonso Catania: 1996, 11-33.

vocati – a quello di “passare in rassegna” i principali istituti giuridici, e le norme che li disciplinano, senza trasmettere – contestualmente – una visione d’insieme, un’attitudine a cogliere la *ratio* sottesa a quegli stessi istituti, la relazione che essi stabiliscono con le altre discipline e, soprattutto, con l’ambiente sociale complessivo.

La didattica del diritto *non* è il diritto stesso. Essa non può tradursi (e ridursi) in “addestramento” al diritto e alle sue regole: le nozioni sono sicuramente un aspetto importante dell’apprendimento, ma se impartite esclusivamente in forma meccanica diventano sterili o, peggio ancora, indigeste per gli studenti e controproducenti ai fini di una buona didassi.

La trasmissione della *tecnica* giuridica è una delle dimensioni della didattica del diritto, ma non basta: aver imparato a memoria l’art. 1321 c.c., ad esempio, non significa affatto aver compreso il *concetto* di contratto, le sue funzioni e le ragioni intrinseche che ne giustificano l’utilizzo²⁶.

La sicura comprensione di un istituto, come sa ogni bravo/a insegnante, necessita di ulteriori tappe e momenti per far conseguire un più generale obiettivo didattico – o, seguendo i più recenti indirizzi di pedagogia dell’educazione (illustrati nel secondo capitolo di questo volume) – ‘cognitivo’.

L’insegnante di diritto necessita di “idee-guida” e “criteri” per selezionare, tra i tanti possibili, i saperi autenticamente rilevanti: si tratta, quindi, di passare al setaccio le molteplici nozioni e metodologie disponibili.

Tali criteri possono essere definiti come *obiettivi cognitivi* della disciplina: essi cioè selezionano ciò che della disciplina può diventare oggetto d’insegnamento, non solo – riprendendo il lessico utilizzato nei precedenti capitoli – in termini di “conoscenze”, ma soprattutto in termini di “competenze”²⁷ grazie alle quali lo studente sarà in grado di addivenire, in modo autonomo, a una lettura adeguata dell’esperienza e dei fenomeni giuridici.

Seguendo questo approccio, come è stato ben spiegato da Francesco De Vanna (2018)²⁸, è opportuno distinguere gli “obiettivi cognitivi” dai “contenuti” e dagli “argomenti” utili a far maturare quegli stessi obiettivi. Essi sono strumenti concettuali distinti:

La differenziazione fra obiettivi e argomenti presuppone (...) un’operazione *voluta e consapevole*. L’insegnante deve aver saputo identificare con preci-

²⁶ Proprio in questa chiave si muove, per esempio, la puntuale e sintetica trattazione di Gentili 2015.

²⁷ Sul punto si vedano, in particolare, il cap. 1 §§ 2.1, 2.2, il cap. 2, §§ 1.5, 2.1 e il cap. 4, §§ 2.3, 2.4 del presente volume. Per ulteriori approfondimenti: Cerini, Loiero, Spinosi 2018.

²⁸ La proposta è contenuta all’interno dell’unità didattica *e-learning* dal titolo “Progettazione e sviluppo di attività di insegnamento nelle discipline giuridiche: principi, metodologie, obiettivi cognitivi per la costruzione di un percorso didattico”, del corso di “Didattica del diritto” del Dipartimento di Giurisprudenza di Parma (docente: Prof.ssa Maria Zanichelli).

sione se quello che vuole far fare sia obiettivo o argomento. In tale ottica, qualsiasi argomento tratto dalla realtà sociale attuale può prestarsi a far fare dei passi nella direzione di cogliere gli *obiettivi cognitivi* individuati. Qualsiasi argomento, di conseguenza, qualora fosse impiegato in questa funzione, dovrà essere compreso soltanto come pretesto per perseguire, illustrandoli alla luce della tematica concretamente affrontata, gli obiettivi cognitivi di disciplina (...) All'atto dunque di pianificare e costruire uno specifico percorso didattico, l'insegnante dovrà tener conto della differenziazione della proposta fra argomenti di lezione e obiettivi cognitivi, orientando conseguentemente la propria attività (Foglia 2003, 144-145).

L'*obiettivo cognitivo* non s'identifica con la nozione o con l'oggetto concreto dell'attività didattica: esso è, piuttosto, una chiave basilare (integrale, complessiva) di lettura della disciplina; lo si può assumere anche come un *orientamento* mentale sul modo in cui assimilare – auspicabilmente anche con uno sguardo critico – il contenuto materiale delle lezioni.

Grazie agli obiettivi cognitivi chi è chiamato ad apprendere è in grado di trasformare il sapere che è stato insegnato in sapere utile e, per così dire, “operazionalizzabile”; grazie agli argomenti, dovrà essere accompagnato alle condizioni sia di padroneggiarlo sul piano del linguaggio (entro la prospettiva del diritto come *linguaggio*: Guastini 2006) sia di tradurlo *in contesto* (diritto come *pratica sociale*: Viola 1990) sia, infine, a cogliere quanto sia rilevante accedere alle chiavi per *interpretarlo* (cfr. Viola, Zaccaria 1999). Il che è possibile – e ciò vale, più in generale e a maggior ragione, per l'educazione del giurista²⁹ – avendo piena «consapevolezza delle *origini storiche*, delle *basi sociali* e delle *funzioni politiche* delle strutture logiche del diritto»³⁰ (diritto come *esperienza*: Capograssi 1975 e diritto come *morfologia della prassi*: Frosini 1971) nonché maturando, pian piano, capacità argomentative (diritto come *discorso*: Barberis 1988; Gentili 2013) che sarà poi importante – di qui l'emergere delle finalità (e delle responsabilità) educative insite nello studio del diritto (Benedetti 2017) – mettere all'opera nell'azione quotidiana, ossia nei comportamenti assunti nei vari consessi sociali.

1.2. Un'esemplificazione concreta: la questione del “soggetto di diritto”.

Un esempio può semplificare questo punto fondamentale e, al tempo stesso, mostrare come si possa complessificare una stessa tematica al fine di far com-

²⁹ Greco 2018, 66.

³⁰ Scarpelli 1968, 25 (nota 4).

prendere le evoluzioni della sintassi giuridica e come, in fondo, il diritto sia, in linguaggio musicale, un *perpetuum mobile* (Ferrari 2004, VI).

La questione riguarda l'argomento dei "soggetti di diritto" (cfr., per un inquadramento sistematico, Perlingieri [a cura di], 1987; Bilotta, Raimondi, a cura di, 2020; in chiave critica: Marella 1998).

Partiamo dal percorso più semplice.

Un ciclo di lezioni incentrato sui soggetti del diritto dovrà far conseguire agli studenti contenuti specifici.

Preliminarmente essi dovranno far propri i concetti di "capacità giuridica" e "capacità d'azione"³¹.

Successivamente l'insegnante spiegherà che nell'insieme dei soggetti rientrano essenzialmente due categorie, ossia le *persone fisiche* e le *persone giuridiche*: alle prime sono connessi i concetti di *nascita*, *prenome* e *cognome* (diritto al nome, art. 6 c.c.; per una trattazione della nozione si veda, da ultimo, Canale 2015; cfr., più in generale, Rodotà 2007a); alle seconde rinviano, a titolo meramente esemplificativo, gli articoli 11, 12, 14, 18 del Codice civile, il concetto di rappresentanza e di stato, nonché gli articoli 1 e 5 e gli articoli 55-139 della Costituzione relativi all'ordinamento della Repubblica.

Lo studente apprende, così, che gli enti sono centri autonomi d'imputazione di situazioni giuridiche soggettive ed esibiscono un'essenza materiale eccedente e irrisolvibile in quella di un singolo essere umano.

Dunque, a differenza di quanto avviene nella dimensione pre-giuridica, il diritto può attribuire *soggettività* (e personalità) anche ad enti non fisici, aggregazioni organizzate, distinte dagli individui ma che, al pari di questi, possono diventare titolari di diritti e doveri ed esprimere, grazie a determinate procedure, una *volontà* in grado di modificare la realtà giuridica. Gli enti, infatti, possono essere proprietari, creditori, debitori, e possono comprare, vendere o dare qualcosa in locazione³².

Lo studente al termine del modulo di lezioni dovrà aver maturato l'abilità di distinguere giuridicamente la "famiglia" (e, stante le recenti trasformazioni, le sue molteplici configurazioni: cfr. Santoro 2015; Zanetti 2015), da

³¹ Cfr. Pierini 2017. Nel 1863 il ministro Pisanelli definiva con il "divieto di contrarre o stare in giudizio senza il consenso del marito" la posizione di subalternità della donna italiana nella società coniugale fra Ottocento e Novecento, ciò che configuriamo come "autorizzazione maritale" (sul quale si cimentarono eminenti giuristi tra i quali anche Pasquale Stanislao Mancini). La compressione della capacità giuridica della moglie scatenò l'insurrezione del nascente movimento femminista; in relazione al mutato contesto storico sociale del primo dopoguerra, esso spingerà verso l'abrogazione dell'istituto nel 1919 con la Legge n. 1176 (cfr. Fioravanzo 1994). In tempi più recenti, la questione si è riproposta, *mutatis mutandis*, con riferimento alle problematiche (e alle rivendicazioni) poste dalle persone con disabilità: Bernardini 2018.

³² Su questi profili, si veda a titolo meramente esemplificativo: Bandieramonte 2011.

un’“associazione di volontariato” e quest’ultima, a sua volta, da una “società di capitali”.

Ciò che non deve sfuggire allo studente è il fatto che si tratta di una (importante) *finzione giuridica* (cfr. Tuzet 2015) che, superando la dimensione esclusivamente psichica del concetto di volontà, consente al diritto di perseguire scopi ricreativi, sportivi, di solidarietà, di progresso economico e di elevazione culturale.

In sostanza: come suggeriscono gli studi sociologico-giuridici più accorti, il diritto è strumento della società ma questa, a sua volta, è dal diritto trasformata, poiché rendendo possibile la costituzione di nuovi istituti (enti), o il riconoscimento di quelli esistenti nella pratica, ne realizza le finalità e ne amplia le possibilità (cfr., sul punto, Ferrari 2004; Santoro 2010).

Siffatte considerazioni consentono di fare i conti con la questione della *forza del diritto* – riproposta in tempi recenti da Frederick Schauer (2016): ossia se essa tragga la sua efficacia dall’influsso di forze esterne oppure dalla coercizione, ovvero dalla costrizione insita nel diritto stesso. Il punto nodale è se la forza interna del diritto – come pensano lo studioso americano e con lui altri eminenti esponenti che si richiamano alla tradizione del positivismo giuridico moderno e contemporaneo (da Bentham e Austin fino a Kelsen e Ross) come Riccardo Guastini³³ – sia maggiore rispetto alle regole sociali che agiscono sul pensiero e sull’agire umano.

La proposta didattica del modulo relativo ai “soggetti” si inserisce nell’asse delle competenze storico-sociali, e in particolare nelle “competenze 2)” (già descritte da Silvia Zullo nel capitolo 2, § 2.1): “collocare l’esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela delle persone, delle collettività, dell’ambiente”.

Essa può dunque essere rappresentata nel modo seguente:

argomenti delle lezioni: (1) associazioni; (2) fondazioni; (3) organizzazioni non-profit; (4) persone giuridiche ed enti non riconosciuti o senza personalità; (5) atto costitutivo; (6) statuto.

conoscenze: (1) persona fisica; (2) ente; (3) persona giuridica; (4) autonomia patrimoniale (perfetta e imperfetta).

abilità: (1) capacità di distinguere un’associazione da una fondazione; (2) capacità di distinguere un’associazione riconosciuta da una *non* riconosciuta; (3) capacità di leggere e interpretare lo statuto di un’associazione.

³³ Paradigmatiche, nella loro icasticità, le parole di Guastini, il quale sottolinea come vi sia in questa tradizione “una stretta relazione tra diritto e forza: il concetto di forza è definitorio sia del concetto di diritto (in quanto ordinamento normativo della condotta) sia del concetto di obbligo giuridico” (Guastini 2016, 13).

Obiettivi cognitivi: (1) imparare a riconoscere alcuni ‘istituti’ giuridici fondamentali; (2) cogliere la funzione legittimante o costitutiva del diritto; (3) cogliere i meccanismi del diritto come fenomeno di matrice politica; (4) cogliere le potenzialità del diritto come strumento di realizzazione dell’autonomia privata.

L’asticella degli obiettivi disciplinari – e siamo così ad un grado maggiore di complessità – si alza se si decide di passare dalle *abilità* (Gardner 2005, 2013) agli *orientamenti mentali* (*critici*), introducendo un ulteriore livello di articolazione della nozione di soggetto di diritto.

Quest’ultimo infatti può non essere – come è stato a lungo concepito – l’individuo adulto, maschio, proprietario, bianco, autonomo e indipendente, eterosessuale, bensì assumere altre connotazioni: donna, nera, dipendente, omosessuale (o, come ormai si suole indicare, persone lgbtiq), con disabilità, con un’età che lo fa rientrare tra i minori (bambino/a, adolescente) o tra le persone anziane e così via: il che pone nuovi interrogativi circa il rapporto tra soggettività giuridica e condizioni di vulnerabilità (cfr., nell’ambito di un’articolata disamina multidisciplinare di questo concetto, in tempi recenti divenuto saliente anche in ambito giurisdizionale, Pastore 2018).

Non c’è spazio, in questa sede, per addentrarsi in queste problematiche (peraltro non ancora pienamente recepite neppure nei corsi di laurea in Giurisprudenza eppure studiate, in vari contesti, anche mediante innovativi approcci come quello dell’*intersezionalità*: Mancini, Bello [a cura di] 2017; Bello 2020) tuttavia quel che va messa in rilievo è l’importanza di assumere alcuni obiettivi cognitivi come lo *sfondo* ineludibile sul quale si innestano poi gli obiettivi formativi ministeriali e il loro perseguimento nel rispetto dell’autonomia della funzione del docente che può anche esercitarsi su piani più complessi e con chiare finalità *inclusive*³⁴.

1.3. Concezioni didattiche e sguardi sul diritto: come costruire un curriculum di discipline giuridiche.

Le ore d’insegnamento di diritto, come è noto, sono poche, e bisogna dunque saperle utilizzare nel modo migliore, individuando – e anche qui riprendo le indicazioni di Francesco De Vanna (2018) – alcuni *criteri selettivi* per l’individuazione dei contenuti.

³⁴ Sulla centralità dell’inclusione nel novero degli obiettivi attuali della scuola italiana si vedano le considerazioni svolte da Valeria Marzocco nel primo capitolo di questo volume. Esempi concreti sono rappresentati, in maniera molto chiara, dalle condizioni degli studenti migranti e da quelli con disabilità (sul punto: Penasa 2014).

Una buona didattica del diritto dev'essere in grado quindi di ridurre questa complessità ai nodi teorici fondamentali (quelli che potremmo definire “principi fondanti” delle discipline, “strutture” [cfr. Bruner 1967], o ancora “nuclei fondanti”³⁵), facendo emergere le problematiche primigenie della disciplina, i compiti essenziali e gli strumenti minimi indispensabili per apprenderne i contenuti, le forme e le finalità.

In altri termini, la disciplina mette ovviamente a disposizione i contenuti, ma la didattica deve individuare un sapere corrispondente alla materia “diritto”, organizzato in chiave scolastica, cioè – come si è già detto – in maniera intellegibile e fruibile a scuola.

Ciò significa, essenzialmente e riepilogando alcuni passaggi salienti della trattazione del paragrafo precedente, mettere gli studenti nelle condizioni di:

a) cogliere la trama unitaria del fenomeno giuridico sia come *tecnica di regolazione sociale* sia come *prodotto storico e culturale*;

b) cogliere la relazione tra l'*istituto giuridico* e la *dinamica sociale* da cui esso promana, mettendo in rilievo le motivazioni storiche e ideologico-politiche che ne hanno determinato l'emersione ma anche, quando vi siano, le ragioni che vi si sono opposte – ciò che può, peraltro, promuovere e consolidare le capacità retoriche, espositive e argomentative, degli studenti (lungo un asse che intende il diritto precipuamente come *argomentazione*: Atienza 2018; cfr., anche, Bombelli, Montanari [a cura di] 2015), nonché il prendere sul serio la questione della “motivazione delle leggi” (cfr., da ultimo, Ferraro, Zorzetto [a cura di] 2018).

c) cogliere le *funzioni del diritto e degli istituti giuridici*, i loro limiti e i loro confini esterni, nonché i legami disciplinari e interdisciplinari, offrendo in tal modo chiavi globali di comprensione³⁶.

³⁵ “Per nuclei fondanti si intendono quei concetti fondamentali che ricorrono in vari punti di sviluppo di una disciplina e hanno (perciò) valore strutturante e generativo di conoscenze. I nuclei fondanti sono concetti, nodi epistemologici e metodologici che strutturano una disciplina... i contenuti ne sono l'oggetto, le conoscenze sono il frutto di tutto il processo di costruzione del sapere” (*Definizione del Forum delle Associazioni disciplinari*). “I nuclei fondanti dell'apprendimento, attorno ai quali si costruisce il curriculum scolastico, costituiscono i concetti più significativi, generativi di conoscenze e ricorrenti in vari punti dello sviluppo di una disciplina, ricavati analizzandone la struttura, tenendo conto sia degli aspetti storico-epistemologici che di quelli psico-pedagogici-didattici” (Olimi 2000). Cfr., con particolare riguardo alla disciplina giuridico-economica, Sorrenti 2014.

³⁶ Per una raffinata disamina delle potenzialità di questo approccio, nella prospettiva di “ricerca di una nuova identità per la scienza giuridica” si vedano Vogliotti 2014 e, più in generale, i contributi contenuti in Barsotti 2014. Cfr. anche, per un ulteriore sviluppo, Vogliotti 2016.

A questo fine il sapere giuridico potrebbe essere sintetizzato e rappresentato – come ha opportunamente suggerito De Vanna³⁷ – con tre *chiavi* (o principi) *fondamentali*:

(i) *le norme servono a risolvere i conflitti* (chiave *politico-giuridica*): dal momento che i conflitti interindividuali sono ineliminabili, ogni ambiente sociale è regolato da uno o più ordinamenti giuridici che non eliminano ma *mirano a risolvere* detti conflitti attribuendo valore ad una tra le tante soluzioni possibili (cfr., a titolo esemplificativo, Ferrari 1987, 153-188).

Questa chiave, imperniata sull'idea del «diritto come organizzazione della forza»³⁸, consente di mettere a fuoco – anche mediante uno sguardo storico e sociologico – le forze sociali che determinano le forme prevalenti ('ufficiali') della regolazione e dunque, al contempo, di prendere coscienza del rapporto, multiforme, tra diritto e potere (cfr. Ferrari 2014; Montanari 2013).

(ii) *le norme nascono e si evolvono* (chiave *storico-genealogica*); il fenomeno giuridico non è fisso e immutabile, ma essenzialmente in costante evoluzione e storicamente condizionato (cfr. Grossi 2003; Vincenti 2010); questa chiave consente di decostruire il diritto relativizzandone e, per così dire, smitizzandone gli istituti e rendendolo, quindi, più comprensibile, anche nelle sue più recenti configurazioni e “metamorfosi in età globale” (Catania 2008; cfr. Ferrarese 2012).

(iii) *le norme funzionano se accettate (o legittime)* (chiave *funzionale*): l'obbligatorietà del diritto, ciò che fonda l'obbedienza alle regole, è l'aspetto più problematico del fenomeno giuridico (cfr., *ex multis*, Catania 2015, 85-105); se essa derivi dalla minaccia della *sanzione*³⁹, dall'adesione dei cittadini alla *logica dell'ordinamento*, oppure da un'attitudine mentale comune a tutti gli esseri umani, sulla base di diverse *forme di credenza*⁴⁰, è questione tuttora (ampiamente) dibattuta e, in definitiva, aperta. Così come aperta resta sempre l'ammissione o meno delle *ricorrenti* “ragioni di Antigone” – ossia della disobbedienza, dell'obiezione, del dissenso, della resistenza rispetto al *nomos* – entro lo spazio giuridico dell'ordinamento⁴¹.

³⁷ De Vanna 2018.

³⁸ Catania 1974.

³⁹ Come ha ribadito, nel solco del giuspositivismo, Schauer: 2016.

⁴⁰ Da ultimo, su questa lettura interpretativa, Bombelli 2017.

⁴¹ Come è noto il mito narrato nella tragedia di Sofocle è stato oggetto di attenzione da Aristotele fino a Hegel e Lacan (cfr. Zanetti 1999) e la storia della sua fortuna è quasi impossibile da tracciare (cfr. Steiner 1990; Molinari 1977, Rossanda 1987). Cfr., da ultimo, Ciaramelli 2017; Andronico 2018.

Questo approccio consente di superare il dogma giuspositivistico illuminando, in particolare, alcune spiegazioni alternative e i processi profondi dell'ordine sociale.

Seguendo il corso delle considerazioni sin qui svolte, si coglie l'importanza di giungere al sapere pragmatico ed operativo per mezzo di *successive approssimazioni*, dalle quali non sia esclusa quella capacità di astrazione e quella capacità logica che l'approccio positivistico, d'altro canto, contribuisce a sedimentare e rafforzare.

Alla luce delle recenti acquisizioni della psicologia dell'apprendimento, si è rilevata l'importanza d'individuare i concetti fondamentali della didattica del diritto, ma soprattutto la necessità di metterli in relazione ricongiungendoli nella trama unitaria che li costituisce, ossia in un "sistema esplicativo" in cui *tutto si tiene* (cfr. Zullo, cap. 2).

Lo studente alla fine dei percorsi (più che alla fine delle singole lezioni) dovrà essere in grado di rappresentarsi questo "insieme disciplinare" e di ricostruirlo, anche criticamente, a partire dai concetti e dalle chiavi fondamentali sopra menzionati.

In questo senso chi ricopre il ruolo dell'insegnante può proporsi di individuare delle *griglie*, o più semplicemente degli *schemi concettuali*, all'interno dei quali sistematizzare la didattica del diritto in base al grado di generalità e astrattezza.

Seguendo anche in questo caso una proposta elaborata da De Vanna, si può ricostruire una sequenza ipotetica di *griglie*, o *sequenze* di concetti, dalla più astratta alla più concreta, precisando sin da ora che essa non corrisponde necessariamente alla strutturazione cronologica del curriculum ma, al contrario, rappresenta un possibile insieme di *frames* concettuali che si sviluppano e possono sedimentarsi nella mente dei discenti mediante lo svolgimento di un curriculum.

La cornice più generale inerente al fenomeno giuridico può essere data dalla seguente triade di concetti:

- 1) convivenza
- 2) conflittualità
- 3) regole/norme

Un buon approccio alla didattica del diritto mira a fissare stabilmente questa sequenza in chi è chiamato ad apprendere: essa infatti rappresenta, al contempo, la precondizione e il primo stadio per la comprensione del fenomeno giuridico, mettendone in rilievo (1) i *presupposti sociali* (gli uomini vivono insieme, in società, e l'interazione è dunque inevitabile: *chiave storico-genealogica*), la (2) *necessarietà* (l'interazione conduce allo scambio, alla cooperazione ma anche al conflitto, che dev'essere gestito: *chiave politico-giuridica*) e (3) la *funzione* (il conflitto, di per sé ineliminabile, può essere evitato oppure regolato e risolto stabilendo delle regole condivise, pena una situazione di caos generalizzato: *chiave funzionale*).

Il che significa ribadire la necessità di tenere insieme la conoscenza dell'ordinamento e delle sue norme con la piena consapevolezza, riprendendo un'espressione già utilizzata in precedenza, “delle *origini storiche*, delle *basi sociali* e delle *funzioni politiche* delle strutture logiche del diritto”⁴².

Le norme – o più opportunamente in questa fase: le *regole* (Guastini 1979; Barberis 1988, 111-151) – sono, evidentemente, la figura maggiormente espressiva del fenomeno giuridico, soprattutto per uno studente, le cui esperienze di vita possono essere incanalate e comprese attraverso questo primo *frame*.

Quando lo studente comprende l'esistenza delle regole, e ne coglie il significato nella sua stessa esperienza quotidiana, si chiede *come* siano state stabilite, secondo *quali principi*, mediante *quali procedure* e *quali organi*, e *quali strumenti* ne garantiscono l'*efficacia*⁴³.

In altre parole lo studente comincia a mettere a tema l'idea dell'*ordinamento*⁴⁴, ossia di una struttura – a carattere politico-istituzionale e giuridico – all'interno della quale le norme sono collocate e dalla quale sono legittimate⁴⁵.

La *seconda griglia* che può allora essere proposta, grazie ad un'ulteriore approssimazione, è la seguente:

- 1) ordinamento 2) stato 3) costituzione

Questa triade concettuale consente di compiere il salto dalla percezione pre-politica dei fenomeni normativi a quella compiutamente giuridica: in altri termini la regola è percepita come norma, dal momento che è collocata all'interno di (1) una struttura organizzata, nel contesto di un (2) assetto di poteri dotati di autorità politica e giuridica, ed è emanata seguendo una determinata procedura, che è a sua volta governata e assistita da (3) principi e regole di valore preminente (per un'indagine sistematica si può vedere Viola 1987).

⁴² Scarpelli 1968, 25 (nota 4).

⁴³ Ciò vale in generale per chi studia diritto. Come osserva Tommaso Greco: “Egli ha bisogno innanzi tutto di imparare non solo cosa gli dice una norma, ma il come e il perché una norma è una norma (se non altro perché il cosa non è affatto indipendente dal come e dal perché); ha bisogno di capire quali sono le dinamiche che si muovono intorno al diritto, e di cui il diritto fa parte, per poterne intuire i possibili sviluppi futuri; ha bisogno di essere consapevole dell'ineliminabile dimensione storica dei concetti di cui si servirà nel corso della sua professione. Solo in tal modo egli saprà corrispondere all'“essenza del lavoro del giurista, che risiede nella tutela e nella composizione degli interessi e dei valori, nel rispetto della legalità”” (Greco 2018, 63).

⁴⁴ Il concetto di “ordinamento” risulta tutt'altro che chiaro nei suoi elementi costitutivi ulteriori rispetto alla componente normativa espressa dalle leggi. Oltre al classico studio di Bobbio, 1960, si vedano anche Tarello, 1975, 1976; Catania 1976; Frosini 1980. Un posto a parte merita lo studio di Santi Romano (2018). Sulle difficoltà nella ricostruzione di questo concetto: cfr. Casavecchia 2013.

⁴⁵ La distinzione è presente anche in Lombardi Vallauri 1976, 10. Sulla distinzione tra “sistema giuridico” e “ordinamento giuridico”, interessanti considerazioni sono presenti in Viola 1987, 99 e ss.

La Costituzione può essere così percepita, entro questo orizzonte, come il fulcro degli ordinamenti giuridici contemporanei e come la base dello *Stato (costituzionale) di diritto*⁴⁶, fondamento e limite dei processi di legislazione nel quale convergono la tradizione politica, storica e sociale di una comunità.

In termini kelseniani, potremmo dire che questa griglia consente all'insegnante di cominciare a descrivere la piramide dell'ordinamento, indicando il vertice e la base, e ciò che, rispettivamente, rappresentano (nonché, se del caso, di introdurre anche alle ragioni della crisi in atto dell'ordinamento e della "neutralizzazione giuridica": Catania 2008, 3-20).

Si può in tal modo dare piena contezza della *matrice politica del diritto* e avvertire lo strato di potere (legittimo) su cui esso è fondato, nonché giungere a rappresentare la grande demarcazione dicotomica tra *diritto pubblico* e *diritto privato*⁴⁷.

È fondamentale fare in modo che ragazzi e ragazze siano in grado di collocare su un versante del diritto (quello *lato sensu* pubblicistico) le regole con cui si misurano quando sono a scuola, quando praticano attività sportive, o quando sono in strada in sella alla bici o in motorino; e sull'altro versante (quello *lato sensu* privatistico) le regole con cui si misurano quando leggono di un calciatore (o, ma i termini della questione non sono gli stessi, di una calciatrice o di una pallavolista) che ha firmato un contratto con una squadra, quando comprano un biglietto al cinema o per un concerto, oppure quando ordinano qualcosa al pub o al ristorante.

A questo punto può delinearsi una *terza griglia* di approssimazione nella quale sia rappresentato l'orizzonte giuspubblicistico e quello privatistico.

Possiamo immaginarla così composta:

1) governo/amministrazione 2) contratto 3) codice

In questa fase si giunge sulle soglie del nucleo centrale dell'ordinamento e del fenomeno giuridico nella sua declinazione moderna e contemporanea.

Il diritto informa i rapporti tra (1) il singolo e il titolare dell'autorità politica che deve assicurarsi l'esecuzione delle decisioni tramite un apparato burocratico, a sua volta vincolato da regole e procedure.

La sovranità dev'essere esercitata entro determinati limiti⁴⁸: nelle lezioni dedicate a quelli che possono essere considerati gli aspetti cruciali del *costituzionalismo*⁴⁹, si apprende che nell'esperienza giuridica, così come nella vita,

⁴⁶ Su vedano, in proposito, Costa 2006; Barberis 2012. Cfr., anche, Silvestri 2009; e, da ultimo, Celano 2018, 223-268.

⁴⁷ Sul punto si possono vedere, per un quadro d'insieme, gli studi di Ivan Pupolizio: 2012; 2013.

⁴⁸ Cfr. Trombino 1997.

⁴⁹ Si vedano, da ultimo, Pino 2017; Celano 2018 e Scichilone, Schiavello (a cura di) 2019.

l'estensione del possibile non è illimitata ed è anzi circoscritta dai confini della legittimità (cfr., a titolo esemplificativo, Ferrari 1987, 189-251).

I limiti imposti all'autorità politica corrispondono – nei contesti liberaldemocratici (proprio a partire da questo assunto opposti ai regimi autoritari o, con lessico arendtiano, totalitari⁵⁰) – alle libertà fondamentali e, dunque, alla cornice valoriale e istituzionale di ogni comunità entro la quale tutti i cittadini e tutte le cittadine possono entrare liberamente in relazione, (2) scambiandosi beni e prestazioni grazie allo strumento del *contratto*.

Quest'ultimo è, del resto, uno strumento fondamentale per mettere *in forma giuridica* le relazioni intersoggettive: come si è già accennato, costituisce l'istituto giuridico per eccellenza degli ordinamenti giuridici ma è, al contempo, il *medium* indispensabile per la produzione e la distribuzione della ricchezza nelle economie di mercato (ma pure, entro prospettive critiche mosse da diverse intenzioni di cui credo sia bene tenere conto, la causa di diseguaglianze, disparità, forme di discriminazione: cfr. Pateman 2015). Pertanto esso è, nell'ambito del diritto, un "territorio" importante, centrale, bisognoso di una peculiare costituzione che ne disciplini l'utilizzo e le finalità⁵¹.

Il "grande libro" del contratto è il (3) codice, uno strumento legislativo relativamente recente – e qui l'incastro in chiave interdisciplinare con la storia può consentire una sua più profonda comprensione – per mezzo del quale il potere politico disciplina un'intera branca dell'ordinamento giuridico e dell'attività umana: quella privatistica.

A partire dalla disciplina codicistica del contratto, si possono individuare le conoscenze, le abilità, le competenze e, da ultimo, gli obiettivi cognitivi connessi all'insegnamento di tale istituto.

Risulta dunque importante far emergere il carattere interdisciplinare del contratto come strumento che partecipa tanto dell'*universo giuridico* quanto dell'*universo economico*, immaginando una possibile sequenza di lezioni specificamente a ciò dedicate che potrebbe mettere a tema, nel contesto della grammatica del contratto sociale, anche la questione della tassazione e la sua evoluzione (nonché le controversie che in maniera ricorrente caratterizzano questo tipo di intervento da parte dello Stato nella sfera dell'economia)⁵².

⁵⁰ Su queste forme di organizzazione del potere è sempre bene portare l'attenzione, anche in chiave comparatistica, per cogliere eventuali involuzioni dei governi: cfr. Arciero 2007.

⁵¹ Si veda, a tal riguardo, la voce *Contratto* scritta da Aurelio Gentili nel manuale di Ricciardi, Rossetti, Velluzzi (a cura di) 2015: 175-192.

⁵² Su questi profili, nella manualistica per la scuola secondaria, si possono consultare Bacceli 2000; Bolobanovic 2002; Castrovilli *et al.* (2005). Per i dialoghi sui nessi tra diritto ed economia, nonché per la segnalazione del bel libro di Fichera, *Le belle tasse* (2011), assai efficace sul piano didattico, ringrazio Simone Scagliarini.

La specificità della didattica delle discipline giuridiche non può pertanto non muovere dall'adozione di un approccio integrato di nozioni di didattica generale, di conoscenze riguardanti i modelli pedagogici e da una precisa cognizione delle differenti metodologie che, sul piano dell'insegnamento, possono adottarsi. Per altro verso, tuttavia, un approccio alla didattica del diritto ha bisogno di una adeguata considerazione delle specificità che contraddistinguono, complessivamente, il campo dell'esperienza giuridica, al di là della pluralità delle sue configurazioni sul piano del diritto positivo.

I percorsi sin qui delineati dovrebbero consentire – come si auspica nel primo capitolo di quest'opera – di maturare “la capacità di cogliere il significato del diritto, nelle connessioni con il pensiero filosofico, nel radicamento nelle prospettive offerte dalla trasformazione storica e sociale e, soprattutto alla luce della pluralità delle esperienze in cui esso si è concretizzato e si concretizza, allo sguardo dell'osservatore contemporaneo” (p. 45).

Si tratta di aspetti che rispondono a un'esigenza conoscitiva che si è espressa, nelle preoccupazioni della teorizzazione del diritto, sotto la forma del duplice quesito messo a fuoco in apertura a questo capitolo: “che cos'è il diritto” (ciò che chiama in causa profili di teoria generale del diritto) e “quali sono i suoi scopi” (ciò che chiama in causa profili di sociologia del diritto). Siffatte prospettive esplicitano, altresì, un'*esigenza pedagogica* che si connette in profondità con il ruolo specifico che l'insegnamento del diritto può rivendicare nel quadro dell'istituzione scolastica (cfr. Zullo, cap. 2).

Gli esempi concreti, che si è cercato di elaborare in queste pagine, accolgono i contenuti delle indicazioni formulate nelle disposizioni ministeriali: “nodi concettuali, epistemologici e didattici dell'insegnamento e apprendimento delle discipline di interesse”, “in funzione dello sviluppo delle capacità semiotiche nonché dell'ampliamento delle potenzialità espressive e conoscitive nell'ambito disciplinare specifico”. Ciò mediante “progettazione e sviluppo di attività di insegnamento delle scienze giuridiche: illustrazione dei principi e delle metodologie per la costruzione di attività e più in generale di un curriculum di scienze giuridiche nel quale siano potenziati il linguaggio tecnico-giuridico e il consolidamento delle capacità comunicative necessarie al raggiungimento degli obiettivi di formazione e istruzione in materie giuridiche”.

Tali esempi possono certamente fare tesoro degli “strumenti offerti dalle nuove tecnologie, nell'insegnamento, nell'apprendimento e nella conoscenza del diritto” e rimandare a “ricerche normative, giurisprudenziali e dottrinali e alle ricerche giuridiche negli ordinamenti stranieri”.

Se la “dimensione ontologica, assiologica, deontologica ed epistemologica del diritto” orienta la scelta dei percorsi, in essi la teoria generale del diritto e dello Stato, la sociologia giuridica, i profili filosofici e giuridici della bioetica,

l'informatica giuridica, la retorica (e l'argomentazione) possono senza dubbio contribuire a prefigurare la poliedricità del diritto ma anche la sua unitarietà.

In questa prospettiva, alla luce degli obiettivi affermati dalla L. n. 107/2015, come si è visto sin dal primo capitolo di questo libro, si concretizza un quadro di ridefinizione delle metodologie di insegnamento che, per quanto riguarda il diritto, sconvolge i tradizionali modelli didattici in termini particolarmente interessanti da considerare.

Se soccombe, per un verso, la centralità del metodo della lezione frontale o *ex cathedra*, avanza un modello d'insegnamento che, nei vari paradigmi pedagogici di riferimento, pone al centro l'apprendimento come *processo* piuttosto che come mero *atto* (cfr. Marzocco, cap. 1, § 2.5).

Sotto il profilo metodologico, ciò determina il superamento di un approccio esclusivamente teorico e astratto all'insegnamento del diritto, in direzione di un approccio che tenga conto del contesto in cui maturano le esperienze sociali e storiche della sua espressione⁵³.

Per altro verso, sul versante dell'apprendimento, questo modello sollecita a considerare approcci come la *didattica della discussione*, la *didattica imperniata sull'apprendimento comparativo*, nonché la *didattica per problemi* (cfr. Zullo, cap. 2, § 2.2), che mirano allo sviluppo di competenze relative all'inquadramento e alla *risoluzione di problemi giuridici* (cd. modello di *problem solving*)⁵⁴: cosa che meglio consente di *tradurre le conoscenze in strumenti di azione* ma anche di perseguire chiari fini di *educazione e formazione alla cittadinanza* (declinate, anche in questo caso, mediante la sintassi delle "competenze"⁵⁵).

Considerato il rilievo assunto nell'architettura della scuola secondaria dal concetto di "cittadinanza" – insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, che si collega ora a quello di Educazione Civica (cfr. cap. 4, § 2.3), è stato introdotto con il Decreto legge n. 137 del 1 settembre 2008, convertito in Legge il 30 ottobre 2008⁵⁶ – pare opportuno soffermarsi su questo concetto, in una maniera

⁵³ Sulle implicazioni di questo cambio di paradigma si vedano le già menzionate argomentazioni contenute in Greco 2018 e Moro 2015.

⁵⁴ Per una rassegna critica delle principali metodologie per l'insegnamento del diritto sviluppate nella ricerca in didattica delle scienze giuridiche si rinvia, oltre che al capitolo di Silvia Zullo in questo volume (in part., § 1.4), all'utile lavoro di Sommaggio, Bovo (2021)..

⁵⁵ Si vedano in proposito il dossier ("Quale educazione civica") e il *focus* ("Educare alla cittadinanza") nel fascicolo 6/2018 della "Rivista dell'istruzione": in part. Corradini 2018 e Siena 2018. Cfr., anche, Ariemma 2016.

⁵⁶ Si veda in proposito l'ampia e accurata disamina contenuta in Boeris 2018. Gli obiettivi formativi di questo insegnamento sono lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; il potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità.

che potrebbe essere adottata, *mutatis mutandis*, anche all'interno di un corso di Diritto ed economia.

L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione è peraltro collegato – aspetto al quale in questa sede si è costretti solo ad accennare – ad una più ampia progettualità: l'Educazione alla Legalità.

Educare alla legalità significa elaborare e diffondere un'autentica cultura dei valori civili, cultura che intende il diritto come espressione del patto sociale, indispensabile per costruire relazioni consapevoli tra i cittadini e tra questi ultimi e le istituzioni. Consente, cioè, l'acquisizione di una nozione più profonda ed estesa dei diritti di cittadinanza, a partire dalla reciprocità fra soggetti dotati della stessa dignità; aiuta a comprendere come l'organizzazione della vita personale e sociale si fondi su un sistema di relazioni giuridiche; sviluppa la consapevolezza che condizioni quali dignità, libertà, solidarietà, sicurezza, non possano considerarsi come acquisite per sempre, ma vanno perseguite, volute e, una volta conquistate, protette⁵⁷.

Se sulla cittadinanza poggiano costituzione e legalità, oltre che altre categorie-chiave del diritto, è bene soffermarsi allora sulla sua configurazione attuale ma anche sulle sue radici.

2. CITTADINANZA/E: QUESTIONI, FORME E STRUMENTI, SFIDE⁵⁸.

2.1. La cittadinanza: crocevia e spazio di tensioni e potenzialità.

Il termine “cittadinanza”, è ormai consuetudine rilevarlo, “è evocativo di un universo semantico sommamente complesso e poliforme”.

Affermare che essere “cittadini” ha a che fare con l'appartenenza a una *civitas*, ossia a una comunità di individui che condividano *diritti e doveri* e si riconoscono reciprocamente una medesima identità politica, è sicuramente corretto, e tuttavia non pienamente soddisfacente.

Infatti, “[l]e diverse idee attorno alle ragioni di quell'appartenenza, alle modalità di costituzione di quella comunità e soprattutto alla giustificazione delle

Ogni istituto scolastico deve scegliere le modalità con cui realizzare questi obiettivi, poiché non vengono fornite indicazioni strutturate in modo sistematico.

⁵⁷ Indicazioni Nazionali del Curricolo, 2010, articolo 2, comma 2. Cfr. Bolobanovic 2009.

⁵⁸ Si riprende qui, rielaborandolo in più punti, l'articolo *La cittadinanza come “luogo di lotta”*, pubblicato all'interno di un forum su “Apprendere la cittadinanza” sulla “Rivista dell'istruzione” (6, 2018, 23-27), a sua volta originato dalla prima parte del saggio *Questioni di cittadinanza in un “eclettico meticcio politico”*: Tom Paine, in Aglietti, Calabrò (a cura di), 2017, 94-108.

regole in base a cui sono fissati, di volta in volta, i termini dell'inclusione e dell'esclusione, producono significati molto diversi tra di loro, profili identitari estremamente variegati, in definitiva "registri del discorso" non sempre comunicanti"⁵⁹.

Come è stato notato in una delle opere più complete e organiche sul tema, una vera e propria storia del pensiero giuridico-politico e istituzionale *sub specie civitatis*, "cittadinanza è divenuto un crocevia di suggestioni variegata e complesse che coinvolgono l'identità politico-giuridica del soggetto, le modalità della sua partecipazione politica, l'intero corredo dei suoi diritti e dei suoi doveri"⁶⁰.

Diverse sono dunque le modalità di ricostruzione, analisi, narrazione di questo concetto, diversificate le intenzionalità che fanno da sfondo al suo utilizzo nell'ambito delle scienze umane e sociali ma anche nella retorica politica.

Sarebbe dunque riduttivo assumerlo come un dato acquisito o, addirittura, quasi naturale.

Rispetto a questo scenario sono venuti a consolidarsi, in generale, due atteggiamenti, ossia due prospettive interpretative che sarebbe opportuno sottoporre all'attenzione anche a studenti e studentesse, seppure in forma essenziale.

Da un lato, vi è quello che, partendo dalla nozione convenzionale elaborata a metà degli anni cinquanta del Novecento dal sociologo inglese Thomas Marshall⁶¹, si propone un'*actio finium regundorum* nel tentativo di fare chiarezza, distinguere piani e proporre una teorizzazione che possa fare presa sulla realtà attraverso standard e criteri di valutazione⁶²; dall'altro lato, quello che mira a cogliere, in una chiave critica, antinomie, aporie e asimmetrie⁶³.

In questa categoria si rinviene una forma tipica della modernità, che meglio di altre ne rispecchia le "tensioni"⁶⁴; ancora, si rileva come dietro alla logica della cittadinanza ci siano una serie di fatti contingenti e/o mere questioni di opportunità tipiche della *Realpolitik*. Sotto questo profilo, «non si può non partire dalla considerazione che le leggi sulla cittadinanza rappresentano la risultante di relazioni di potere e sono l'espressione di un'élite di un dato momento storico». Esse non sarebbero altro che «lo strumento essenziale attraverso cui lo stato [...] racconta e rappresenta la sua idea dell'estensione della comunità politica»⁶⁵.

L'odierna complessificazione della cittadinanza, la varietà di «strutture di significato» a essa sottese, le sue molte facce, esigono dunque un numero cre-

⁵⁹ Grosso 2015, 477.

⁶⁰ Costa 1999-2001, vol. I: VII.

⁶¹ Cfr., per una visione d'insieme orientata da una prospettiva critica, Zolo (a cura di) 1994.

⁶² Mindus 2014.

⁶³ Balibar 2012.

⁶⁴ Gargiulo 2010.

⁶⁵ Grosso 2015, 479.

scente di «competenze» per studiarla⁶⁶; di qui l'utilità, di recente ribadita con dovizia di argomenti, di uno studio *interdisciplinare*⁶⁷, specie se l'orizzonte ideale di riferimento è quello, appunto, di "educare alla cittadinanza"⁶⁸.

Se diverse sono le scansioni e i modelli di cittadinanza che la ricostruzione storica consegna insieme alle basi filosofiche del costituzionalismo (Belvisi 1997), quella che emerge negli ultimi anni del '900 e nei primi del nuovo millennio, è indubbiamente una concezione stratificata e "a raggio variabile" che si intreccia con tematiche complesse come quelle della globalizzazione, delle migrazioni, della rivendicazione dei particolarismi etnici, del ripensamento dei fondamenti della democrazia e delle sue fragilità (cfr. Preterossi 2015).

La cittadinanza, sotto questo profilo, rappresenta sia un ineludibile "mezzo di costituzione dell'identità"⁶⁹ sia anche, come emerso in una serie di studi critici degli ultimi anni, un formidabile "meccanismo di differenziazione"⁷⁰.

Con riferimento al primo aspetto, quello inclusivo, ossia delle potenzialità, si possono certamente indicare l'idea di una "cittadinanza deterritorializzata" che si incentra sul rispetto dei diritti umani (cfr., per un'utilissima raccolta dei principali documenti internazionali, Vincenti 2011); una "cittadinanza futura" legata ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (anche in una prospettiva intergenerazionale); ancora una "cittadinanza multilivello", esemplificata dall'Unione europea, "globale", come suggerisce l'Agenda 2030 (cfr. cap. 1, Marzocco, § 2.4) "interculturale"⁷¹ – ma anche "globale".

Con riferimento al secondo aspetto, essa assume un rilievo straordinariamente problematico: tramite i suoi dispositivi può attuarsi una distinzione netta tra chi appartiene a una certa comunità politica e possiede un'identità ben precisa (mediante la quale rivendicare il rispetto e la tutela dei diritti fondamentali e umani) e chi, invece, è escluso da tale perimetro e possiede un'identità che risulta, rispetto a essa, del tutto eterogenea, "altra" nel senso di "estranea"; lo

⁶⁶ Cfr. Raciti 2004; Gargiulo 2008; Caruso 2012; Andreozzi, Tonolo (a cura di) 2016.

⁶⁷ Gargiulo, Tintori 2015. Sono assai utili, a fini didattici, i volumi di Pirni, Filotico, Fistetti 2017 e di Molinari, Riva (a cura di) 2017.

⁶⁸ Cfr. Corbucci, Freddano 2018. Prima che in Italia un progetto organico di introduzione nelle scuole di questa materia – con la denominazione "Cittadinanza e diritti umani" – è stato avanzato qualche anno fa in Spagna da autorevoli studiosi di filosofia del diritto e diritto costituzionale: si veda, in proposito, Peces-Barba, Ansuátegui Roig, de Asís, Fernández 2007.

⁶⁹ Cfr. Ruggiu 2012, 233.

⁷⁰ Per un'accurata trattazione di questo snodo-chiave, il rinvio è a Giolo 2012, 23-55.

⁷¹ Sotto questo profilo, "[l]a cittadinanza costituisce la richiesta di coesione sociale e di ricomposizione di tutte le differenze" (Mincu 2007, 97). Cfr., sul punto, Portera 2010. Ho mutuato le diverse accezioni di cittadinanza con riferimento al dibattito più recente (ossia alla "neocittadinanza": Passaseo 2014, 215) da Boeris 2015, in part. 25-46 (cui si rinvia anche per l'ampia bibliografia).

attestano i recenti fenomeni migratori e, con essi, lo spezzarsi del consenso “sui “valori” costitutivi dello stato democratico”⁷².

Per inciso è proprio sulle trasformazioni cui è soggetta la categoria della cittadinanza, in seguito alle pressioni migratorie e allo svolgersi delle dinamiche della globalizzazione, che il dibattito su questa materia è divenuto letteralmente incandescente⁷³.

I tratti di questa alterità possono, tuttavia, conoscere configurazioni differenti che è bene distinguere in modo analitico; si possono, in prima battuta, individuare tre diverse dicotomie: quella *cittadino/suddito* (con riferimento allo *spazio politico*); quella *cittadino/emarginato* (con riferimento allo *spazio sociale*); quella *cittadino/straniero* (con riferimento allo *spazio giuridico*)⁷⁴.

Per cogliere le odierne «antinomie» della cittadinanza⁷⁵, prendendo sul serio la tripartizione sopra menzionata, può essere certamente fecondo uno scavo di tipo genealogico⁷⁶, specie se condotto – come suggerisce l’orizzonte ideale delle costituzioni democratiche – a partire da uno sguardo sul periodo in cui il concetto di cittadinanza diviene indissociabile dalla *promessa di eguaglianza*, per lo meno nella sua primigenia formulazione: il lasso di tempo che va dalla *Declaration of Independence* del 1776 alla *Déclaration des Droits de l’Homme e du Citoyen* del 1789, con la cesura epocale che ne consegue nel discorso stesso sulla cittadinanza.

Da questo punto di vista risultano interessanti, e direi imprescindibili, le connessioni tra l’idea di cittadinanza e le ideologie politiche, che possono essere esaminate mediante l’ausilio dello studio storico e, laddove sia presente la disciplina, filosofico (a rimarcare il nesso tra diritto e potere, nonché tra diritto e dimensione economico-sociale); basti pensare, solo per fare un esempio, ai diversi “liberalismi” che si delineano tra la seconda metà del Settecento e il corso dell’Ottocento, ma pure alle diverse articolazioni del socialismo, del pensiero democratico (compreso quello democratico-cristiano), del nazionalismo, e alle loro forme di giustificazione dell’inclusione/ esclusione; ma anche, con riferimento

⁷² Si vedano, in proposito, i contributi di Bartoli 2012 e Mindus, 2012.

⁷³ Cfr. Mezzadra 2001; Mezzadra, Petrillo (a cura di) 2000; Balibar, Mezzadra, Samaddar (eds.), 2012; Corigliano 2016 (in cui ci si sofferma, in particolare, sulle problematiche connesse alla presenza sul territorio europeo di persone di diversa nazionalità e di diversa cultura, con particolare riferimento alle comunità musulmane). Cfr., entro una chiave prettamente giuridica e nazionale, Codini 2017.

⁷⁴ Cfr. Mindus 2009.

⁷⁵ Balibar 2012, in part. 80.

⁷⁶ È questa la via praticata, con grande rigore, nell’opera di Costa 1999-2001.

allo stesso lasso di tempo, il sempre problematico legame tra *cittadinanza e cosmopolitismo*⁷⁷ o, ancora, quello – a lungo rimosso – tra *cittadinanza e genere*⁷⁸.

Sin dalla seconda metà del Settecento, dietro la promessa di eguaglianza si combina, sotto un velo invisibile, la produzione di *status* differenti: la condizione di eguaglianza di accesso ai diritti civili e politici, nella pratica, ha a lungo escluso chiunque non fosse maschio, bianco, proprietario e capofamiglia⁷⁹.

È questo uno snodo chiave nella storia della cittadinanza ma, per molti versi, anche del suo statuto nel tempo presente.

Come si osserva con forza nell'ambito delle teorie critiche del diritto, infatti, “la razza, la classe, il genere, continuano a funzionare come fattori determinanti di una *cittadinanza ineguale*”: esse “deprivano le persone dell’opportunità di partecipare a numerose forme di associazione e di lavoro cruciali allo sviluppo dei talenti e delle capacità – talenti e capacità che a loro volta mettono in grado gli esseri umani di contribuire in modo significativo alle (e di trarre beneficio dalle) possibilità collettive della vita nazionale”⁸⁰.

Il processo di “naturalizzazione” di certe differenze, sedimentato attraverso sistematiche giuridiche diverse a seconda dei contesti⁸¹, struttura forme di cittadinanza che determinano gerarchie e trattamenti differenziati (nella sostanza, una pratica di *cittadinanza diseguale*, che può comportare forme parziali e diversificate di esclusione), mettendo in evidenza il residuo di imposizione che è proprio di ogni “cittadinanza”, ossia il suo «sovrano potere di escludere» (entro la concezione proprietaria dello *ius excludendi alios*)⁸².

Questo discorso vale con riferimento ai governi degli Stati europei⁸³: essi, anziché aprire le frontiere tendono a chiuderle⁸⁴, mirando a conservare e riaffermare il loro potere sovrano proprio con riferimento alla questione migratoria.

Se queste linee di demarcazione e di sviluppo dell’ordine politico, sociale ed economico si sono sedimentate alle origini della modernità, è anche vero che questi processi legittimano, *in nuce*, i membri subalterni della comunità politica come agenti di trasformazione dei confini del *demos* e della cittadinanza stessa⁸⁵;

⁷⁷ Per una visione d’insieme si vedano Hutchings, Dannreuther (eds.), 1999 e Scuccimarra, 2006.

⁷⁸ Cfr. Tronto 2007, 33-46. Per una disamina di questo aspetto sia consentito rinviare a Casadei 2017a, in part. cap. 3, 103-141.

⁷⁹ Cfr. Belvisi 1997, 117-144.

⁸⁰ Così Harris, U. Narayan 2005, 177.

⁸¹ Ne costituiscono due interessanti esempi, utili anche a fini didattici, i «processi di naturalizzazione degli stranieri» nella Spagna liberale (descritti in Aglietti 2017) e la «legge del ritorno» che connota la cittadinanza in Israele (così come descritta, per esempio, da Marzano 2017).

⁸² Mutuo l’espressione da Mindus 2012. Cfr., sul punto, Corneli 2018.

⁸³ Cfr. Tomaselli 2017.

⁸⁴ Per una prospettiva alternativa: Sorrentino 2018.

⁸⁵ Cfr. E. Fahri Isin 2002.

in secondo luogo, tali processi sono venuti a connotare quest'ultima non tanto nel segno della dicotomia ma, a ben vedere, della polarità, generando definizioni fluttuanti, scandite *per graduum*, dalle rivendicazioni per allargarne gli spazi e dalle reazioni ad esse; sono tutte lotte, quelle evocate, ispirate dalle promesse – e dal potente mito – dell'eguaglianza⁸⁶.

Quella della cittadinanza è dunque una storia che si rinnova anche davanti ai nostri occhi e che chiama in causa la rilegittimazione delle diseguaglianze e di diversi *status* mediante i quali *gerarchizzare* l'idea stessa di umanità⁸⁷.

La cittadinanza – basti pensare al caso concreto, in Italia, delle “secondo generazioni”⁸⁸ che impatta fortemente sulla composizione delle classi e sulle comunità scolastiche – si conferma, prima di tutto, come uno spazio, controverso e molteplice, di potenzialità e al contempo di tensioni, un “luogo di lotta”⁸⁹, che implica il prendere confidenza – sia da parte degli insegnanti sia parte degli studenti – con vari ambiti e il prendere sul serio, anche, profili particolarmente problematici sui quali impostare corrette forme di discussione e confronto.

2.2. Le prospettive della cittadinanza.

Sotto il profilo più specifico delle discipline giuridiche, occorre soffermarsi, anche in una prospettiva *de jure condendo*, come ha suggerito Valeria Marzocco nel corso del primo capitolo, sul consolidarsi di una centralità assegnata alla scuola nella prospettiva della formazione delle condizioni di accesso alla cittadinanza (il che – è bene tenere a mente questa implicazione – può entrare in collisione, come sta avvenendo, con le decisioni e le scelte del potere esecutivo, ossia dello Stato).

Si tratta, come si vedrà a breve, di un tema che attraversa gli orizzonti di politica del diritto che hanno segnato la trasformazione delle istituzioni scolastiche nel corso degli ultimi anni.

Si tratta, ancora, di una prospettiva in cui è centrale la valorizzazione delle competenze e, particolarmente, delle competenze di cittadinanza, intese come strumenti e azioni che la scuola promuove al fine di garantire, le condizioni di *esercizio della partecipazione democratica* e di una *cittadinanza attiva*⁹⁰ (così

⁸⁶ Cfr. Rosanvallon 2013.

⁸⁷ Cfr. Baccelli 2018.

⁸⁸ Cfr. Ricucci 2018; Bello 2018.

⁸⁹ Così De Franceschi 2018.

⁹⁰ Un riferimento a questo proposito è la “Carta Europea per la cittadinanza attiva”. In questo documento si sottolinea che “ogni individuo ha il diritto di partecipare attivamente, attraverso le Organizzazioni Autonome di Cittadini (OAC), alla vita pubblica. Per vita pubblica si intendono le situazioni e i luoghi in cui vengono trattate questioni di interesse generale, compresi i campi di azione che competono alle istituzioni pubbliche. Le OAC devono avere l'opportunità di partecipare

come indicato nel D.M. n. 139 del 22 agosto 2007 a proposito delle *competenze chiave di cittadinanza*: cfr. Zullo, cap. 2, § 2.1; cap. 4, §§ 2.3, 2.4).

Con “cittadinanza attiva” si intende la “capacità dei cittadini di organizzarsi in modo multiforme, di mobilitare risorse umane, tecniche e finanziarie, e di agire nelle politiche pubbliche con modalità e strategie differenziate, per tutelare i diritti e prendersi cura dei beni comuni, esercitando a tale fine poteri e responsabilità” (Moro 2005, 38).

In tal modo vengono qui a congiungersi i contenuti e le finalità della didattica del diritto descritti nei capitoli 1 e 2 della presente opera.

La trasformazione dei contenuti didattici che definiscono il significato del diritto all’istruzione oggi avviene in un *contesto normativo multilivello* (cfr., per l’impatto sulle diverse branche del diritto, Barsotti [a cura di] 2014), in cui, come si è detto, il ruolo delle fonti comunitarie è decisivo nel piano di tutela e garanzia dei diritti fondamentali [cfr., da ultimo, Zagrebelsky, Chenal, Tomasi 2016].

Si tratta allora, come è stato suggerito nel primo capitolo, con riguardo specifico all’insegnamento del diritto, di individuare le traiettorie che hanno consolidato i processi di adattamento del sistema scolastico, e del corpo insegnante, alle esigenze di una scuola che, come “comunità (democratica) educante”, deve essere necessariamente aperta verso l’esterno, contribuendo a dar risposta ai bisogni che vengono dalla società⁹¹.

Conseguenza di siffatti approcci è la maggiore flessibilità di programmi e percorsi curricolari, la quale è possibile in ragione dell’autonomia organizzativa di cui sono titolari le singole istituzioni scolastiche. La prospettiva diviene quella di una costante concertazione che deriva dalla tavola di accordi formativi offerta dal dialogo che la scuola intesse con enti e organismi del proprio territorio, ma pure con famiglie e tessuto associativo, in ossequio delle proprie prerogative di autonomia funzionale e secondo i parametri dettati dal principio costituzionale della sussidiarietà orizzontale.

Tali rilevanti aspetti intervengono a specificare i curricoli didattici, a strutturare i percorsi di orientamento e di alternanza scuola/lavoro (cfr. Marzocco, cap. 1, §§ 1.3, 1.4), nelle direzioni che consentono a ciascuna istituzione scolastica di articolare la propria proposta formativa (anche con uno sguardo ai profili professionalizzanti) e che rimandano alla promozione delle strategie di afferma-

direttamente all’intero processo di policy making; ciò significa che devono essere considerate uno degli attori principali nella determinazione dell’agenda pubblica, nell’attuazione delle politiche e nella valutazione di queste ultime. Esse devono inoltre contribuire alle decisioni, fin dall’inizio nel processo decisionale, e non dopo che le decisioni sono già state già prese” (Cfr. “Carta Europea per la cittadinanza attiva” [2006]).

⁹¹ Come fa notare Valeria Marzocco, esiste una precisa e stretta connessione tra “comunità scolastica” e prospettive della “sussidiarietà orizzontale” (cfr. cap. 1, §§ 1.1, 1.2, 1.3, 1.4).

zione e di attuazione del diritto fondamentale all'istruzione e allo studio. Questi ultimi implicano obiettivi di formazione professionale ma, soprattutto, esplicitano la "funzione costituzionale di garanzia ad un'eguaglianza come scopo da perseguirsi attraverso la perequazione delle condizioni di disparità iniziale, in un senso specificamente sempre più connesso alla definizione delle condizioni generali di accesso alla cittadinanza".

Si tratta di obiettivi ormai del tutto assorbiti nel *modello pedagogico* che integra i contenuti formativi ai quali è subordinato, come si è mostrato già nel paragrafo precedente, l'accesso alla funzione didattica del corpo docente.

È questo un punto che sottende agli obiettivi da perseguirsi attraverso i contenuti e le attività formative comuni ai SSD dei quattro ambiti definiti dal D.M. 616/2017, chiaramente richiamati nel rinvio alle specifiche finalità pedagogiche generali – da perseguirsi per il tramite dell'istituzione scolastica – e dettagliatamente descritti da Silvia Zullo nel corso del secondo capitolo.

Entro una prospettiva di ampliamento degli spazi dedicati alla didattica delle discipline giuridiche (cfr. Marzocco, cap. 1, § 2.5; cap. 4, § 2.2), il diritto viene ad essere concepito in riferimento a modelli e strategie educative per lo sviluppo – conseguente all'idea di *cittadinanza interculturale* – di una "scuola interculturale", con riferimenti all'educazione alla democrazia, alla cittadinanza, alla pace, alla nonviolenza e al rispetto dell'altro, alla prospettiva di genere – a lungo "mancante" nel suo costitutivo orizzonte (Faralli 2014)⁹² – alle dinamiche di devianza e marginalizzazione (ciò che può portare ad un confronto con la realtà del carcere e le condizioni delle persone detenute) e ai relativi pregiudizi; ancora ai fenomeni di radicalizzazione e alle relative implicazioni nel contesto scolastico e nella formazione delle giovani e dei giovani⁹³.

⁹² In proposito restano indicative, per la loro perentorietà, le osservazioni conclusive del *pamphlet* del giurista, docente di Diritto civile e di Filosofia del diritto, Carlo Francesco Gabba: "né le donne possono essere avvocate col permesso delle leggi vigenti, se queste si interpretino rettamente, né lo potranno mai essere in avvenire, finché le leggi non le detteranno i dottrinari di penna o di piazza, ma, come insegnano il Montesquieu e il Romagnosi, *i rapporti reali e necessari delle cose*" (Gabba 1884, 32). Più in generale, è noto come la scuola tradizionale sia stata imperniata su saperi pensati e costruiti al maschile, finalizzati alla conservazione di *stereotipi e pregiudizi* (cfr. Zullo, cap. 2, § 1.1, nota 3).

⁹³ Particolarmente significativo, da questo punto di vista, è stato il progetto Yeip (<https://yeip.org/>), di durata triennale (2018-2020). Finanziato dall'Unione Europea tramite il programma Erasmus+, ha avuto come obiettivo quello di creare e sperimentare un modello di politiche di prevenzione finalizzato a contrastare e prevenire tra i giovani fenomeni di marginalizzazione e radicalizzazione violenta. Attraverso l'ausilio degli strumenti del *Good Lives Model* e della psicologia positiva, il progetto si è focalizzato sui loro talenti e punti di forza, aiutandoli a sviluppare identità positive. Partner italiano del progetto è stata la Cooperativa sociale "Anziani e non solo" di Carpi (MO), che ha portato avanti le attività di ricerca in partenariato con la Regione Liguria e con il supporto del CRID – Centro di Ricerca Interdipartimentale su Discriminazioni e vulnerabilità (www.crid.unimore.it), Università di Modena e Reggio Emilia.

A tali strategie rinvia il “riconoscimento delle dinamiche esclusive/inclusive all’interno dei gruppi e delle istituzioni formative” (che può trovare nei tratti esclusivi della nozione di cittadinanza, illustrati in precedenza, un caposaldo di riferimento): sotto questo profilo, in anni recenti si è presa consapevolezza dell’importanza dell’analisi e della gestione pedagogica di situazioni di bullismo, cyberbullismo e omofobia e, più in generale, delle molteplici dinamiche della *discriminazione* (cfr. Casadei [a cura] 2008), nonché delle nuove forme di dipendenza collegate, in particolare, alle differenti problematiche giovanili.

Si sono definiti così approcci, strategie e strumenti educativi per la promozione di classi resilienti nella prospettiva pedagogica di una “didattica dell’inclusione”.

In tale scenario rientrano anche la promozione di obiettivi di *educazione al rispetto* in senso ampio, tradotti, oltre che con riferimento alla sfera relazionale, con riguardo all’educazione ambientale e all’educazione allo sviluppo sostenibile⁹⁴, nonché, in taluni casi, alla cooperazione internazionale.

Si tratta di finalità ampie che possono essere in qualche modo articolate lungo tre assi ai quali i docenti di diritto possono proficuamente partecipare in modo attivo mediante percorsi interdisciplinari:

- 1) costituzione e cittadinanza, alle quali si può aggiungere, come si è accennato – senza però snaturarne le finalità – l’educazione alla legalità⁹⁵;
- 2) educazione alla pace e alla convivenza, ai diritti umani, all’ambiente;
- 3) educazione alle differenze: di genere e di orientamento sessuale⁹⁶; culturali, tra i popoli e tra le religioni (nel contesto dell’educazione all’interculturale: Mantegazza 2006); legate alla disabilità⁹⁷.

⁹⁴ In una letteratura ormai molto ampia, rinvio, a titolo esemplificativo, a Tussi 2011; Liberto 2013; Manservigi 2018. Per una bella trattazione dei presupposti di queste prospettive si veda Remotti 2019.

⁹⁵ Cfr. Trombino 1994; Cosentino 2006; Ardone 2007; Ricci, Nurra 2017; Barcella 2018; Marzo 2018.

⁹⁶ Significativa, in questo contesto, la pubblicazione del lavoro di De Nicola 2015 (si tratta di un allegato gratuito a Bolobanovic 2015). A proposito di questo tipo di attività, sia consentito richiamare il Progetto “Educare alle differenze per promuovere la cittadinanza di genere”, coordinato dal Comune di Modena e svolto grazie a una serie di associazioni modenesi, nell’ambito del quale il CRID ha curato le attività di formazione alle formatrici, di monitoraggio e di valutazione dei risultati. In particolare, nell’ambito delle due edizioni 2017 e 2018, il CRID ha formato le operatrici degli enti partner, le quali hanno poi svolto laboratori di formazione-azione in scuole di ogni ordine e grado del territorio provinciale modenese con oltre 600 partecipanti tra ragazze e ragazzi, per ogni edizione. Il Centro ha inoltre costruito, somministrato e analizzato strumenti di valutazione atti a registrare l’impatto dei laboratori sulle rappresentazioni di genere e gli stereotipi dei ragazzi e delle ragazze partecipanti. Per una ricognizione di come gli stereotipi di genere siano ancora veicolati nei contesti scolastici si veda, a titolo esemplificativo, la ricerca condotta da Emanuela Abattecola e Luisa Stagi: *Progetto Step – Stereotipi, Educazione, Pari opportunità*, novembre 2012: http://www.arcosricerca.it/Lavori/step/rapporto_ricerca.pdf. Su queste tematiche si veda anche Baiamonte 2017, 177-193.

⁹⁷ Cfr. Bernardini 2018.

I contenuti e gli obiettivi connessi a tali percorsi implicano una specifica attenzione al linguaggio, una sorta di promozione del *parlare civile* (Redattore sociale [a cura di] 2013) al quale educare ed educarsi, nonché la sperimentazione di una *didattica innovativa*: sia per i metodi sia per i temi (cfr. Zullo, cap. 2, § 1.5).

Sul piano metodologico, la cooperazione e le attività di gruppo, a tal fine, sono molto importanti affinché il docente possa valutare le *abilità sociali* che emergono nelle classi, in linea con quella che dovrebbe essere la funzione stessa dell'istruzione nell'ottica del Libro bianco europeo del 1995⁹⁸ e con le successive indicazioni relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, tra le quali figurano, come si è visto, le *competenze sociali e civiche* (cfr. Zullo, cap. 2, § 2.1).

La qualità degli apprendimenti è valutata mediante l'elaborazione di prove che, nel caso della progettazione per competenze, sono chiamate "compiti significativi" o "prove complesse": come si è visto nel precedente capitolo (§ 2.3), si tratta di un compito di una certa difficoltà che deve dimostrare se lo studente sa risolvere problemi e gestire situazioni, generalmente riferite a casi reali o verosimili, trattandosi della verifica di una competenza cioè di un sapere agito e quindi valutabile solo se agisce in un *contesto* (Zullo, cap. 2, § 2.3).

Ciò avviene tramite la cosiddetta "prova esperta", che si caratterizza per essere una prova o compito di realtà: un compito in grado di dar prova di tutti i campi del sapere, complesso in quanto si chiede a studenti e studentesse di mettere in campo abilità diverse, di base, personali, conoscenze appartenenti ai diversi ambiti disciplinari e articolato su più dimensioni dell'intelligenza e multidimensionale⁹⁹.

È quindi un compito aperto e problematico che richiede capacità di analisi del caso, nonché di giustificare, in modo argomentativo, le scelte effettuate e il percorso realizzato: ciò che assegna rilievo alle finalità del diritto come *pratica discorsiva*.

⁹⁸ "La missione fondamentale dell'istruzione è di aiutare ogni individuo a sviluppare tutto il suo potenziale e a diventare un essere umano completo, e non uno strumento per l'economia; l'acquisizione delle conoscenze e competenze deve essere accompagnata da un'educazione del carattere, da un'apertura culturale e da un interessamento alla *responsabilità sociale*" (Libro Bianco su Istruzione e Formazione "Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva", Commissione delle Comunità Europee, 1995, 13; i corsivi sono miei).

⁹⁹ Più in generale, per quanto riguarda le prove di verifica – costruite per accertare la comprensione di quanto studiato – si possono strutturare in vari modi: "completare schemi, frasi e brani predisposti inserendo termini corretti; applicare i concetti appresi a contesti di esperienza vissuta e a fatti di cronaca; rispondere alla richiesta di descrivere le conseguenze o le probabili cause di situazioni o fatti presentati in un enunciato, distinguere le affermazioni vere da quelle false; collegare correttamente fra di loro termini predisposti" (Sorrenti 2014).

Nel caso delle discipline giuridico-economiche le prove esperte possono essere centrate, ad esempio, nel progettare iniziative sui temi già richiamati riguardanti, per esempio, la legalità, i diritti umani e il multiculturalismo, le attività di sensibilizzazione realizzate sul territorio in tema di educazione economica e finanziaria, nonché di promozione delle pari opportunità¹⁰⁰.

Partecipare più attivamente e più criticamente ai processi di apprendimento mediante siffatte nuove modalità, da questo punto di vista, può consentire soprattutto di capire e apprendere le specificità del *ragionamento giuridico* (Pino 2010; Mangini 2012; Schauer 2016; Gianformaggio 2018) ma anche di cimentarsi con i *dilemmi morali* più profondi (Canale 2016 e, in precedenza, Zanetti [a cura di] 2004) e con le *questioni sociali* più urgenti (migrazioni, cambiamenti climatici, forme della povertà e distribuzione delle ricchezze, trasformazioni veicolate dalla rete).

Mutuando una riflessione che vale, più in generale, per la formazione del giurista, se facciamo del discente un recettore passivo del sistema delle norme vigenti – come avviene nel modello delle lezioni cattedratiche, caratterizzato da un approccio “libresco” – ne faremo un piccolo ingranaggio che in tempi rapidissimi non troverà più il punto sul quale innestarsi perché è cambiata la macchina per la quale era stato istruito. Se è così, allora occorre fornirgli la possibilità di percorsi che permettano di acquisire ciò che serve in un mondo e in una società attraversati da profondi e repentini mutamenti (non per questo di segno necessariamente positivo), sia sul piano del contenuto sia sul piano del metodo. Ciò implica un agire a più livelli: ad esempio, coltivando spazi nuovi di formazione e di ricerca-azione dove si possano affrontare situazioni in un contesto di problematizzazione collettiva e apprendere anche le tecniche di applicazione (sperimentate per esempio, in campo giuridico, nelle cliniche legali mediante il *cooperative learning*¹⁰¹); favorendo sempre più la condivisione delle conoscenze e la pratica degli interventi attivi da parte degli studenti, facendo sì che alle conoscenze si possa unire l’acquisizione di alcune abilità e competenze fondamentali: ad es. la capacità di individuare correlazioni, la significatività della sintesi, la correttezza della terminologia usata nella comunicazione o nello scritto; fornendo sempre di più la possibilità di partecipare attivamente a attività di gruppo, lavori per progetti, laboratori, percorsi interdisciplinari servendosi anche delle nuove tecnologie (cfr. Zullo, cap. 2, §§ 2.1, 2.2).

¹⁰⁰ Su questo aspetto si rimanda, ancora, al capitolo 2 del presente volume.

¹⁰¹ In una letteratura in progressiva espansione, si possono consultare Marella, Rigo, 2015; Di Donato, Scamardella 2016; Aa.Vv. 2018; Di Donato, Heritier 2018; Blengino 2018.

2.3. Cittadinanza digitale e *media education*.

Se l'attenzione si posa sulla questione della cittadinanza, non si può allora fare a meno di cimentarsi con la sua dimensione tecnologica e con il suo chiamare in causa, da un lato, nuove possibilità sul piano professionale, dall'altro statuto, pratiche, potenzialità e rischi del "corpo elettronico", mutuando un'espressione di Rodotà (2007b, 73).

Lungo questi assi non possono dunque essere trascurati percorsi e approfondimenti che mettano a tema le opportunità della *cittadinanza digitale* ma pure le sue criticità i suoi rischi e, nel complesso, le nuove sfide che si parano davanti ad essa (cfr. Baldascino 2018).

Nella cosiddetta "società della conoscenza" la risorsa umana è considerata il fattore produttivo centrale, designato anche come capitale "impalpabile" o "invisibile", senza il quale il capitale fisico (macchine ed attrezzature) è inefficiente. La valorizzazione e il potenziamento delle risorse personali diviene, in questo contesto, un'esigenza prioritaria nella società dell'informazione e dei servizi, dello sviluppo della scienza e della tecnica come variabili indipendenti nel processo economico e nella mondializzazione dell'economia. Alle competenze tecnologiche si connettono qualificazioni professionali, abilità organizzative e decisionali, nonché nuovi orizzonti in grado di trasformare i sistemi economici più avanzati e di porre sfide etiche di non poco conto (basti qui solo menzionare le inedite frontiere, ormai varcate, della produzione di "auto a guida autonoma": Scagliarini, a cura di, 2019; Cerini, Pisani 2019).

Sotto questo profilo, le competenze sono venute, dunque, via via a basarsi sulle conoscenze richieste dai profili professionali, a seconda anche del tipo di scuola in cui la disciplina "diritto ed economia" viene impartita.

Entro questi nuovi scenari, esistono però ormai temi e problemi che richiedono di essere affrontati non solo in proiezione professionale ma, nel contesto di una formazione alla cittadinanza che sia appunto anche *digitale* (Fuggetta 2018; cfr., per uno sguardo critico, Sarracino 2016) e sui quali il diritto – nell'ottica di interazione che si è assunta, programmaticamente, in questa sede – è chiamato a nuove sfide. L'acquisizione delle competenze digitali ha assunto cruciale rilevanza insieme alle competenze trasversali relative all'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione", non solo nell'ambito dei percorsi professionali e tecnici (cfr. "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei").

Nel contesto di una formazione comprensiva e di una *didattica per competenze interattive* (cfr. Zullo, cap. 2, § 2.2), non si tratta solo di capire il funzionamento e l'uso degli strumenti digitali (aspetti che per i *netizen* si realizzano spesso fuori dalle aule scolastiche: Rosati 2016). Non basta (illudersi di) reprimere a livello normativo *fake news* e *hate speech* o riproporre antichi quesiti per

le pratiche di libertà di espressione che oggi si misurano con i rischi dei discorsi d'odio¹⁰². Non basta fare corsi di *coding* o *hackathon* e creare tanti *makers*. Un mondo nuovo si è dischiuso di fronte a noi, complesso, vasto, articolato: come accompagnare e sostenere tutti i giovani nella sua esplorazione e scoperta? Come relazionarsi e interagire con questi fenomeni?

Si tratta di fenomeni che stanno segnando un'epoca (Floridi 2017; Faini 2019; Casadei, Pietropaoli, a cura di, 2021) e non è semplice né immediato identificare strategie in grado di indirizzare compiutamente il tema. Certamente, una leva essenziale – forse l'unica – è quella di immaginare un'educazione (non semplicemente un'istruzione) di tipo integrale e in costante divenire: solo cittadini maturi e consapevoli saranno in grado di muoversi in un mondo sempre più complesso e articolato.

Si delineano sfide che necessitano di una robusta educazione ai media (*media education*¹⁰³) che possa, per esempio, mostrare la relazione tra il diritto, inteso anche nella sua funzione promozionale, con fenomeni nuovi come l'odio on line (Ziccardi 2016; Bello 2021) e, con particolare riguardo ai mondi dell'adolescenza, alle molteplici forme del bullismo, a cominciare da quello omofobico, e del cyberbullismo (Bolognini, a cura di, 2017; Fedeli, Munaro, 2019; Pennetta 2019; Di Tano 2019; 2021¹⁰⁴).

Certamente l'insegnante di diritto non può caricare sulle sue spalle compiti di questo tipo in solitudine ma può certamente fornire un contributo che oltre alla dimensione d'analisi dei fenomeni di tipo psico-sociologico possa per esempio mostrare i profili giurisprudenziali di certe azioni e indicare corrette misure di prevenzione, non solo a studenti e studentesse ma, entro progetti mirati, a colleghi e colleghe insegnanti, ai dirigenti e – cosa assai auspicabile – alle famiglie.

In questo contesto, se quello delle *fake news* può essere un versante al quale certamente prestare attenzione (Riva 2018), anche per non incorrere in spiacevoli situazioni, sicuramente uno degli ambiti dal quale partire, per svolgere un'ampia ricognizione dei nessi tra nuove tecnologie e vita quotidiana, è quello

¹⁰² Per un'aggiornata e approfondita disamina rinvio a Ansuátegui 2018. Per quanto riguarda il rapporto tra discorsi d'odio e modelli di democrazia si vedano in particolare le 208-215.

¹⁰³ Su questo nuovo indirizzo di studi, ricerche e pratiche si possono vedere, a titolo esemplificativo, Buckingham 2013; Tirocchi 2013; Felini, Trincherò (a cura di) 2015; Vinci 2016. Particolarmente interessante, per gli spunti operativi, il lavoro svolto dal Cospe (2016).

¹⁰⁴ Si è giunti anche alla emanazione della Legge n. 71 del 29 maggio 2017 intitolata «Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del cyberbullismo» entrata in vigore il successivo 18 giugno. L'intervento legislativo si è ispirato, come dichiarato dalla prima firmataria dell'allora Disegno di legge Sen. Elena Ferrara, «a principi di sicurezza partecipativa, di diritto mite, puntando sulla prevenzione e a carattere inclusivo rivolgendosi direttamente alle famiglie, al mondo della scuola, e coinvolge Istituzioni, terzo settore e colossi del web». Si tratta della prima, e al momento unica, legge varata in Europa sul contrasto al cyberbullismo: cfr. Di Tano 2021.

della *privacy*. Quest'ultima ha assunto – basti pensare al nuovo Codice di regolamentazione europeo, entrato in vigore nel maggio 2018 (Scagliarini, a cura di, 2019) – un'ulteriore assai rilevante configurazione incentrata sulla tutela dei dati personali (che, per quanto assai problematica, diviene il cuore della protezione giuridica dell'individualità del soggetto: si tratta, per inciso, di una possibile ulteriore complessificazione delle tematiche affrontate nel corso di questo capitolo, in part. nel §§ 1.2).

Se è bene essere edotti su tutti i mezzi e le possibilità della comunicazione in rete, aspetti che la maggioranza degli adolescenti impara, in genere, fuori dal mondo della scuola, ciò che sovente vengono sottovalutate sono le sue trappole. Il rischio – comune del resto a tutti i cittadini e le cittadine – è quello di rimanere chiusi in una “bolla”, di cedere, seguendo le vie della *postverità* (Lorusso 2018; Condello 2019), a *fake news* che rassicurano ma non informano realmente.

Sotto questo punto di vista, deve apparire inquietante il segreto che le grandi società commerciali mantengono sugli algoritmi che regolano gli arrivi sulle bacheche virtuali di utenti profilati.

È proprio a quest'altezza dei problemi che il diritto – e le sue combinazioni con la dimensione economica e commerciale della rete – può suscitare l'interesse di coloro che nel mondo della connettività permanente trascorrono buona parte delle loro vite (cfr. Hofmann 2015; Twenge 2018).

La sfida che si pone davanti ad occhi attenti è quella connessa ai *big data* e, come si vedrà nel corso del prossimo capitolo, alla forza sempre più espansiva e pervasiva degli algoritmi¹⁰⁵.

Enormi volumi di dati eterogenei per fonte e formato, analizzabili in tempo reale: tutto questo, come è ormai ben noto, sono i *big data*. Le loro caratteristiche fondamentali, volume, velocità e varietà – mediante interazioni sui *social network*, *click* sui siti web, *smartphone* interconnessi – consentono di generare una mole di dati incredibilmente più elevata di qualche decennio fa.

Già pervasivi, a tal punto da poter mutare completamente i sistemi di *health care*, in ambito sanitario, il prossimo territorio colonizzato da questi nuovi esiti della tecnologia digitale potrebbe essere il diritto.

Non è affatto ozioso, pertanto, cominciare a porsi interrogativi come i seguenti: “che cosa potrebbe accadere se un giorno, nemmeno troppo lontano, i giudici fossero sostituiti da semplici app che fanno ricorso ad algoritmi predittivi? Se i contratti fossero sottoscritti, impugnati e risolti su piattaforme on line?

¹⁰⁵ Sul piano della didattica siffatta questione apre certamente inediti percorsi interdisciplinari (si veda, in proposito, la sezione monografia della rivista “Scienza&Filosofia” [Aa.Vv. 2018] dedicata proprio alla rivoluzione dei *big data*) nonché alla possibilità di un dialogo tra discipline come il diritto e la matematica che richiama da vicino, per esempio, alcune delle intuizioni leibniziane.

Se le trascrizioni nei pubblici registri fossero soppiantate da sistemi di registrazione *blockchain*?”¹⁰⁶ (così Della Morte 2018b; dello stesso autore si veda l’ampia ricognizione condotta in Della Morte 2018a).

Si tratta di nodi che un fine giurista e studioso come Antoine Garapon, insieme all’antropologo ed epistemologo Jean Lassègue (2021), ha cercato di affrontare in maniera accurata cogliendo il punto saliente dei processi in corso¹⁰⁷.

La scrittura digitale, hanno osservato, non è in grado di “registrare il mondo ma solo di trattare informazioni” (ivi, 55), ovvero “una massa digitale muta che non ha alcun senso” e che facciamo parlare solo “attraverso il ricorso ad algoritmi” (ivi, 87). Per questa ragione essa deve contenere termini univoci non suscettibili di diverse interpretazioni, ma operando in tal modo si perde una delle funzioni fondamentali del linguaggio: quella di “produrre senso” attraverso l’adattamento ai diversi contesti¹⁰⁸.

Appare allora innegabile che l’ingresso della scrittura numerica nel campo del diritto determini una mutazione cognitiva, sociologica, politica¹⁰⁹.

¹⁰⁶ Su queste inedite sfide si veda, a titolo esemplificativo, il fascicolo n. 2/2018 di “Ragion pratica”: *Bitcoin, Blockchain e tutti gli altri criptoggetti* (a cura di S. Pozzolo, A. Rossetti).

¹⁰⁷ Per una rapida panoramica si veda l’intervista rilasciata dallo studioso francese a Fronza, Caruso: 2018. Il fascicolo della rivista “Questione giustizia” che la raccoglie costituisce una mappa assai aggiornata delle attuali sfide per la “prevedibilità” del diritto e della giustizia.

¹⁰⁸ L’esempio, ripreso nella sua discussione da Della Morte [2018b], è quello relativo alla parola Roma: “designa un luogo geografico, la Capitale d’Italia, ma anche il Vaticano e per estensione la Chiesa Cattolica” (p. 48).

¹⁰⁹ Precisa Garapon a tal riguardo: “Negli Stati Uniti la giustizia predittiva è applicata nell’ambito di un settore molto particolare, e non si tratta di una novità vera e propria. Il diritto penale d’autore esisteva infatti già prima del digitale. Tuttavia, il digitale ha sicuramente dato una grande spinta verso l’adozione di questo approccio. Che cosa significa? Si tratta di un approccio che ricerca la prevedibilità del comportamento criminale nella regolarità statistica tra taluni fatti ed altri. Vengono pertanto applicate tecniche sorte nelle scienze finanziarie, nell’osservazione dei vulcani o dei comportamenti della Terra al comportamento criminale. Si tratta della conseguenza diretta della sostituzione del concetto di causalità con quello di correlazione. Ciò ha permesso la creazione del famoso software Compass, che stabilisce punteggi di probabilità della recidiva. Si tratta di un software molto ben fatto e che funziona molto bene, e che è obbligatorio in alcuni Stati americani. Tuttavia, un sito ha mostrato i limiti di Compass perché proietta sul futuro le accuse all’imputato, riproducendo i pregiudizi e aumentando la stigmatizzazione razziale della società americana. Ciò si spiega scientificamente, poiché gli algoritmi, nella maggior parte dei casi, prevedono il futuro come se fosse la continuazione del passato. Negli Stati Uniti a tale proposito si discute molto. Due osservazioni al riguardo: la prima riguarda il metodo utilizzato da Compass. Si sono dovute fare delle scelte anche rispetto alle tecniche di prevedibilità. In particolare, si è deciso di privilegiare un approccio mirato rispetto ad un bilanciamento. Pertanto gli ingegneri hanno compiuto delle scelte epistemologiche e ciò mostra che altre scelte erano possibili. E, dunque, questo prova la non esaustività scientifica delle scelte di Compass. La seconda osservazione riguarda la ricerca della professoressa Angèle Christin, docente di estetica all’Università di Stanford, che ha esaminato le prassi dei magistrati; si è resa conto che i giudici usano pochissimo il software, che sarebbe obbligatorio. In materia digitale, pertanto, si ha sempre bisogno di un sociologo che mostri l’applicazione pratica degli strumenti digitali” (Fronza, Caruso 2018, 197).

Le nuove sfide che giungono tramite la cittadinanza digitale e la giustizia digitale – sulle quali si tornerà nel corso del prossimo capitolo – paiono fornire, del resto, alcune conferme sulla funzione *interattiva* del diritto.

Oggi, come è stato opportunamente osservato,

il giurista non può limitarsi ad essere un mero esegeta delle norme vigenti e ad adottare come ordinamento di riferimento quello statale nelle forme assunte nel secolo XIX e in buona parte del successivo [...] deve, al contrario, essere educato alla consapevolezza dell'inscindibile legame tra diritto e realtà sociale, economica e politica sottostante, dell'indispensabile necessità di adottare logiche interpretative per costruire categorie teoriche di lettura razionale della prassi, della rispondenza delle stesse logiche alla cultura e alle esigenze di ciascuna epoca (Caravale 2005, 25, nota 10).

Pertanto sia la formazione del giurista sia, quel che più rileva in questa sede, quella dei discenti dei corsi scolastici di diritto ed economia “non possono limitarsi all'acquisizione di nozioni del diritto vigente: devono, piuttosto, arricchirsi con la padronanza di letture interpretative di un diritto in continuo sviluppo, con la capacità di muoversi con facilità entro un ordinamento sempre più complesso ed articolato” (ivi, 26; cfr. Schiavello 2021).

Ciò ci pare restituire l'unica certezza del diritto¹¹⁰ alla quale chi si assume l'onore di insegnare tale disciplina dovrebbe restare sempre leale: la sua *fragilità* e la sua *mutevolezza* nel tempo, il che significa, però, anche la sua *persistenza*, ossia la sua *forza*. E quel che appare oggi la sfida più grande per una disciplina di questo tipo pare proprio quella di riaffermare, entro una più generale prospettiva della scuola come “laboratorio aperto”, la sua capacità di regolazione, comprendendo appieno le mutazioni in corso, e laddove possibile la sua capacità di promozione – per nulla neutrale – degli indirizzi di queste ultime nel rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali.

¹¹⁰ Anche a questo riguardo appaiono significative le considerazioni di Garapon sugli effetti della rivoluzione digitale: “La conseguenza più immediata, oggi, dell'avvento dell'algoritmo è che ci obbliga a reinventare e ridefinire tutti i postulati su cui abbiamo edificato i nostri sistemi giuridici: la certezza, la prevedibilità del diritto e la neutralità del giudice. Oggi, è necessario rivedere il processo e motivare perché noi preferiamo, pur con tutte le sue debolezze, una autorità umana rispetto all'automatismo delle macchine. Per quale ragione noi ci auguriamo – questa è la domanda centrale – di rimanere entro un ambito politico piuttosto che post-politico? Dobbiamo forse risponderci che la necessità deriva dal voler continuare a creare la nostra storia a livello individuale e collettivo e a non voler cedere a ciò che chiamiamo un destino “algoritmico” già scritto” (Fronza, Caruso 2018, 198; cfr. Garapon, Lassègue 2021).

CAPITOLO IV

La didattica del diritto tra tradizione e innovazione

*Valeria Marzocco, Silvia Zullo e Thomas Casadei**

SOMMARIO: 1. Didattica del diritto e formazione giuridica: una tavola di problemi. – 1.1. Didattica del diritto e didattiche disciplinari: alla ricerca di una metodologia di base. – 1.2. Apprendimento del diritto e nuove tecnologie: tra rivoluzione digitale e divario economico-sociale. – 1.3. Divario digitale e didattica a distanza. Il nesso tra scuola e democrazia alla prova della pandemia. – 2. Lo spazio delle scienze umane e sociali nel laboratorio didattico-giuridico. – 2.1. Una prospettiva in costruzione. – 2.2. Interdisciplinarietà e internazionalizzazione. – 2.3. Dalla “pedagogia della Costituzione” all’Educazione civica. – 2.4. L’educazione alla cittadinanza democratica tra insegnamento e apprendimento. – 3. L’impatto delle tecnologie informatiche e della rete nell’esperienza sociale e giuridica. – 3.1. Un’esplosione di *parole nuove*. – 3.2. Democrazia e tecnologie digitali: a partire dal contesto pandemico. – 3.3. Divari digitali e indirizzi istituzionali. – 3.4. Il mestiere di insegnare e la *tensione cognitiva*.

1. DIDATTICA DEL DIRITTO E FORMAZIONE GIURIDICA: UNA TAVOLA DI PROBLEMI.

1.1. Didattica del diritto e didattiche disciplinari: alla ricerca di una metodologia di base.

Esiste una differenza specifica fra la didattica del diritto e le altre didattiche disciplinari? Le ragioni per sostenere che qualche elemento di riflessione vada riservato a questo tema trovano fondamento in un dato descrittivo, su cui non è banale soffermarsi in premessa: diversamente da ciò che è accaduto in altri campi, la didattica giuridica sconta un ritardo nella sua elaborazione scientifica, anche perché nella storia della legislazione scolastica la disciplina non ha avuto una dimensione autonoma, essendo tradizionalmente connessa alle discipline economiche.

In realtà, più profondamente, ciò non è probabilmente sufficiente a rintracciare i motivi di una spiccata disattenzione complessiva dei giuristi verso la questione didattica, per la quale è certamente stata decisiva una qualche permanente

* Questo capitolo è stato ideato congiuntamente dalle autrici e dall’autore del volume, tuttavia, a fini squisitamente accademici, si può attribuire a Valeria Marzocco la stesura dei paragrafi 1.1., 1.2, 1.3, a Silvia Zullo la stesura dei paragrafi 2.1., 2.2., 2.3, 2.4., a Thomas Casadei la stesura dei paragrafi 3.1, 3.2., 3.3., 3.4.

ritrosia ad accogliere questi problemi nella cittadella, talvolta invero angusta, della ricerca giuridica (Pascuzzi 2007). In questo senso, va senz'altro registrato come dato su cui occorre lavorare, l'assenza di sedi, anche di tipo scientifico, in cui un tale dibattito possa avere la propria naturale espressione – non vi è, allo stato, alcuna rivista espressamente consacrata ad accogliere contributi e discussioni sulla didattica del diritto generalmente intesa –, ma ciò non esclude che segmenti di discussione, sebbene isolati, vi siano stati, e non solo in tempi recenti. Sebbene non sostenuta da un approccio sistematico, una marcata consapevolezza circa la necessità di confrontarsi con questi temi ha contraddistinto l'impegno di taluni settori, sovente in corrispondenza con le stagioni di riforma dell'organizzazione degli studi universitari nel campo giuridico: accanto al tema di per sé classico dell'apertura della formazione giuridica a metodi che favoriscano la maturazione nei discenti di un'esperienza pratica, vi è un campo di questioni specifiche che hanno suscitato interesse: dalla funzione dei manuali (Tullini 2010), al problema del rapporto tra didattica e valutazione (Cervati 2005), fino all'impegno verso una più marcata valorizzazione delle funzioni di insegnamento nella valutazione delle carriere dei docenti (Lombardi 2010).

Ancorata all'obiettivo della formazione dei docenti di scuola media superiore, la Didattica del diritto, per il suo stesso oggetto, è in grado di imprimere un'accelerazione a tali momenti di studio sul metodo dell'insegnamento giuridico, colmando la mancanza di una esplicita sede di elaborazione generale. *Insegnare ad insegnare*, in altri termini, è una missione destinata ad avere ricadute sull'autocomprensione che il docente universitario ha del proprio ruolo e delle proprie responsabilità formative, *dentro e fuori* le istituzioni accademiche.

Su ciò, occorre rilevare come, soprattutto negli ultimi anni, e anche alla luce delle prospettive cui precedentemente si è fatto cenno, questa responsabilità non possa più e solo intendersi come strettamente connessa al pure importante tema della formazione giuridica impartita nei Dipartimenti di Giurisprudenza, poiché attraverso l'elaborazione di una didattica generale del diritto è in questione il rapporto tra scuola, università e società civile.

Se il divario tra scuola e università è al centro di strategie correttive che impegnano, a vari livelli, le istituzioni della formazione, nel campo degli studi giuridici, tale scarto è solo parzialmente colmabile attraverso azioni di mero orientamento, che restano centrali, ma non sono probabilmente del tutto risolutive. Nell'area economico-giuridica, e più ampiamente negli stessi percorsi curriculari scolastici che riconoscono una dimensione autonoma delle discipline giuridiche, la marginalità di un'elaborazione espressamente consacrata alla costruzione di saperi di base e fondanti ha prodotto un evidente ritardo, il che definisce uno dei punti centrali su cui la didattica del diritto consolida una parte del proprio compito formativo.

Alla luce delle considerazioni appena svolte, l'istituzione della *Didattica del diritto* come disciplina obbligatoria ai fini dell'accesso al concorso per la docenza nella scuola media secondaria di secondo grado (nell'ambito della classe A-46, *Scienze giuridico-economiche*), incardina nel settore della *Filosofia del diritto* un mandato non solo di natura meramente organizzativa, ma più ampiamente *culturale e programmatica*. È, quest'ultima, una responsabilità che ha profondi e saldi radicamenti nella disciplina, in ragione di una tradizione di studi che più volte ha colto quanto il tema della formazione giuridica non possa tenersi discosto dalla riflessione sulle concezioni del diritto da adottarsi in premessa. Pur nella chiara funzione di sintesi critica di cui è affidataria la disciplina, è evidente però che su questo tema occorra aprire un confronto con i diversi stili dell'insegnamento del diritto maturati in seno ad un'articolazione dei saperi che ha ragioni storico-accademiche, ma che è altresì il frutto di un'organizzazione degli studi giuridici improntata ad un modello che tende a codificarne le aree (Parere CUN n. 7/2009 "Revisione dei settori scientifico-disciplinari") in un senso tassonomico (D.M. 4 ottobre 2000; D.M. 29 luglio 2011 n. 336). Non vi è dubbio che sia in questa cornice, e nel perseguimento delle finalità di cui la didattica giuridica è affidataria, che avanza un problema tanto importante, da essere difficilmente aggirabile: quello dei diversi approcci epistemologici coltivati in seno alle partizioni dei saperi coltivati dai giuristi. Occuparsene non implica solo ed esclusivamente porre al centro il rapporto tra le discipline giuridiche e gli altri ambiti della conoscenza, ma implica l'avvio di un dibattito capace di coinvolgere la stessa specializzazione dei saperi, chiamati a riparametrare linguaggi e contenuti alla luce delle trasformazioni che hanno riguardato l'esperienza giuridica contemporanea.

Se, in questi termini, il mandato culturale e programmatico che si ritrova implicito nell'istituzione della didattica del diritto si salda a una linea di ricerca che non può prescindere dalla storia delle discipline – la quale è, in qualche misura, non disconnessa dal processo di specializzazione dei saperi che caratterizza la tarda modernità (Weber 1963) –, esso ricade, altrettanto evidentemente, in un ripensamento generale dell'organizzazione e della didattica delle materie giuridiche la cui necessità è avvertita in sé da tempo, come testimonia una riflessione già in parte avviata.

Per averne prova, non vi è solo la ciclica e permanente questione della *crisi* degli strumenti e dei metodi tradizionali con cui sono state impartite le discipline giuridiche nel corso del Novecento, un tema, quest'ultimo, governato dalla contrapposizione tra un modello *teorico* concentrato sulle conoscenze e sulle nozioni, e la necessità di aprire l'insegnamento giuridico a *pratiche* più idonee a consentire agli studenti di maturare quelle competenze che consentano di osservare l'esperienza giuridica vista nella sua dinamica, nelle sue contraddizioni, nei suoi presupposti ideologici.

Com'è stato autorevolmente evidenziato, la fisionomia degli ordinamenti, con le loro trasformazioni, è il dato forse più evidente dal quale una tale riflessione possa e debba prendere avvio, in ragione di una circostanza di per sé ovvia nella storia del diritto: alla dinamica viva e mutevole degli ordinamenti si è sovente accompagnata l'esigenza di analizzarne le ricadute nel campo dei modelli dell'educazione giuridica, ed è stato, quest'ultimo, un atteggiamento che ha consentito di misurarsi con modelli dell'insegnamento del diritto alternativi a quelli vigenti (Padoa Schioppa 1995).

Nell'attuale scenario dell'organizzazione degli studi giuridici, una tale consapevolezza ha già prodotto talune trasformazioni, pur non realizzandosi ancora in un'esplicita e profonda modificazione dei corsi di studio. Sempre maggiore è la presenza di insegnamenti o laboratori interdisciplinari ai quali, di fatto, si affida il mandato a correggere la segmentazione del sapere giuridico, perseguendo la finalità di promuovere una più marcata e attiva partecipazione degli studenti, anche all'interno di percorsi istituzionali ancora concentrati su una preparazione di tipo tradizionale. D'altra parte, se il diritto contemporaneo, individuato nei suoi tratti meta-disciplinari, esprime la *società* piuttosto che lo *Stato*, ed è *ordinamento*, più ancora che *comando* (Grossi 2006), difficilmente una tale consapevolezza potrebbe agevolmente ricavarci attingendo alla manualistica più diffusa, e, probabilmente, è inevitabile che sia così. Eppure, per altro verso, si sbaglierebbe a ritenere che il grado di complessità e il pluralismo che pervade l'esperienza giuridica contemporanea sia un dato al quale è opportuno che la formazione giuridica prepari senza far ricorso a solide basi dommatiche, storiche e filosofiche. Qualsiasi discorso che si concentrasse su di una svolta radicalmente pratica dell'insegnamento del diritto sarebbe, in fondo, pura retorica.

Muovendo da tali premesse – che polarizzando *teoria* e *pratica* del diritto – ci si ritrova in realtà al centro di un *leit motiv* che ha da sempre accompagnato le pure mai sistematiche manifestazioni di interesse sulla *questione didattica* in ambito giuridico. In tali stagioni, con una certa frequenza, il pendolo teorico è oscillato tra *concezioni formalistiche* e *concezioni storicistiche*, e l'espresso e prevalente *favor* nei riguardi di queste ultime ha rappresentato sovente la leva in grado di dare ragioni utili ad avanzare proposte di riforma di modelli dell'educazione giuridica avvertiti come inadeguati.

Quasi un secolo fa, muovendo da premesse siffatte, era stato l'antiformalismo americano della *sociological jurisprudence*, e poi delle dottrine giusrealistiche, a mettere a fuoco quale nesso possa intercorrere tra la teoria del diritto e delle sue funzioni nella società e i modelli della formazione giuridica. È una vicenda di storia giuridica e accademica che concede ancora oggi spunti interessanti di riflessione nel quadro dei problemi che si stanno affrontando. Conta forse rilevare come l'evocazione di uno studio *clinico* del diritto nascesse in quel clima,

rappresentando una proposta di innovazione che, sebbene certamente ancorata a condizioni di contesto peculiari, avrebbe avuto il merito di entrare nel discorso dei giuristi strutturalmente, anche in ambienti continentali (Carnelutti 1935).

Radicandosi sulla polarizzazione dialettica tra “law in books” e “law in action” (Pound 1910), la dottrina statunitense dell’epoca si ritrovava a stigmatizzare la condizione di inadeguatezza formativa della didattica impartita nelle *Law Schools* statunitensi, dando origine alla proposta di uno *studio clinico* del diritto chiamato ad assorbire una concezione dinamica e sociologicamente orientata del diritto, al cuore di un’educazione giuridica incapace di leggere e rappresentare il diritto come fenomeno storico pervaso dai valori e dalle credenze della società che lo esprime (Frank 1933). Negli Stati Uniti prevaleva presso le accademie del tempo una cultura giuridica formatasi sull’identità che Christopher Langdell aveva conferito ad un insegnamento universitario sostanzialmente basato sullo studio dei casi sistematizzati in raccolte di massimari, e ciò si presentava agli occhi degli osservatori più critici come un approccio basato su di un modello del tutto nozionistico. Nonostante il fatto il *case method*, nell’insegnamento accademico, avesse rappresentato di per sé un chiaro mutamento di paradigma rispetto alle precedenti metodologie didattiche, concentrate dapprima sul *lecture method* e, poi, sul *textbook method*, l’analisi casistica era considerata così l’espressione di un modello educativo rigido e statico, inidoneo a garantire la formazione di un giurista capace di fronteggiare la sostanziale vitalità del fenomeno giuridico. Allo sguardo del giurista continentale, anche contemporaneo, è forse difficile comprendere il punto su cui criticamente la metodologia clinica andava concentrandosi, senza considerare il contesto in cui la polemica che ad esso aveva dato origine era andata costruendosi. Per provare a venire a capo di cosa indicasse il metodo casistico per gli studiosi del tempo, occorrerebbe certamente un approfondimento più esteso di quanto queste pagine consentano, sebbene sia comunque possibile in linea di massima affermare che su di esso si concentrasse quel nesso tra *didattica* e *teoria del diritto* la cui centralità qui preme sottolineare come questione cruciale su cui occorre ancora interrogarsi: la ricerca di un modello di scientificità per la conoscenza del diritto si saldava allora all’adozione di metodi per il suo apprendimento, consacrando ad un’opera di sintesi il ruolo che la dottrina avrebbe dovuto esercitare nella selezione e nella modellizzazione delle evenienze casistiche idonee ad esprimere esemplarmente i principi giuridici fondamentali (Patterson 1951).

Prima ancora che l’immagine della *clinica* si accreditasse nella discussione sul metodo didattico da adottarsi nelle *Law School* statunitensi, non è un caso che avesse guadagnato credito in quel clima un’altra e suggestiva rappresentazione ideale, valida tanto per la conoscenza quanto per l’apprendimento del diritto: era la *biblioteca* (library), con le proprie raccolte e selezioni casistiche a dover essere

riconosciuta come centrale per il giurista in formazione, come un *laboratorio* elettivo in cui sperimentare e lavorare su quel materiale giuridico composto e catalogato nelle massime giurisprudenziali, contribuendo alla sua incessante opera di rielaborazione. In una celebre affermazione di Langdell, sovente riportata dagli storici di questa stagione della vita accademica americana, “la biblioteca è per noi tutti ciò che i laboratori universitari sono per i chimici e i fisici, ciò che il museo di storia naturale è per l’antropologo” (Woxland 1989).

Non si trattava, certamente, di una prospettiva di retroguardia. Era l’avversione nei riguardi di un modello di apprendimento di tipo mnemonico, unitamente alla volontà di sollecitare un approccio didattico di tipo dialogico, funzionale allo sviluppo di capacità di inquadramento critico dei problemi giuridici e delle possibili impostazioni interpretative, a definire l’ambito degli obiettivi che il metodo casistico si proponeva originariamente di raggiungere. Non meno importante è, in questo senso, rammentare che la nozione stessa di materiale giuridico alla quale originariamente il *case method* langdelliano facesse appello fosse, paradossalmente, quella che oggi si definirebbe “reale”, la quale, basandosi sulla selezione di casi effettivamente affrontati e decisi dalle Corti, si credeva potesse promuovere un approccio formativo ancorato su criteri di tipo induttivo (Fidel 1984).

Nonostante la principale delle innovazioni verso le quali, espressamente, si rivolgeva l’introduzione del *case method* si rivolgesse a contrastare una formazione di tipo dommatico, discendente dal prevalente utilizzo di testi dottrinari nelle aule delle *Schools of Law*, essa si sarebbe avvalorata, assieme al nome di Langdell, come epifenomeno (in termini formativi) del più generale accento formalistico gravante sulla giurisprudenza statunitense della seconda metà del secolo XIX.

Contro questo modello, l’appello – invero assai ambiguo, nella storia delle dottrine giuridiche – alla *realtà* del diritto, avrebbe imposto la *questione didattica*, con le sue ipotesi di riforma, al cuore della cultura giuridica statunitense, dove ancora in effetti essa si trova, godendo di un credito maggiore di quello che ancora essa abbia presso i giuristi continentali. Si avvalorava altresì in quel contesto un ulteriore *leit motiv* ancora oggi pervasivo, e che è sovente stato il fuoco su cui si è insistito nelle stagioni che hanno segnato ciclicamente la spinta verso l’innovazione della didattica del diritto: la tendenza a ridimensionare la rilevanza da riconoscersi alla manualistica, intesa come prodotto di un’opera di mediazione indebita, se intesa come esclusiva, della dottrina giuridica e della sua cultura, nell’apprendimento del diritto.

Se si considera l’organizzazione degli studi giuridici secondo discipline con propri e autonomi statuti scientifici, non pare esser trascorsa molta distanza, né essersi guadagnata una particolare innovazione nel campo di quella idolatria

che la dottrina giuridica di ogni tempo ha nutrito per il prodotto della propria opera (Frank 1933). Non è un caso che sia proprio sul ruolo e sulla funzione del manuale che si è dibattuto e si dibatte in senso a taluni settori disciplinari (De Simone 2016), nell'ambito di un più generale ripensamento circa l'idoneità dell'attuale modello di formazione giuridica a fronteggiare i problemi attuali della didattica (Moro [a cura di] 2020). È un tema che torna, e che tuttavia merita probabilmente un approfondimento, alla luce della condizione di segmentazione dei saperi giuridici che ha necessità, oggi, quanto mai, del lavoro di sintesi di cui la dottrina giuridica è capace.

Prima di giungere a discutere le ragioni per cui la Didattica del diritto, come disciplina naturalmente proiettata *dentro* e *fuori* l'università, sia in grado di incidere sulla rigidità dei segmenti in cui si è specializzata la scienza del diritto, occorre tuttavia rilevare come il progressivo logoramento degli steccati disciplinari abbia altre e più profonde radici nei tratti che contraddistinguono l'esperienza giuridica contemporanea.

L'emersione di questioni giuridiche legate al rapporto tra il diritto e la scienza, le rivendicazioni sottese ai "nuovi diritti", sono alcuni dei temi che pongono il giurista non solo dinanzi all'esigenza di tenere assieme, nello strutturarsi del proprio ragionamento, gli specialismi rintracciabili in più discipline, ma anche di confrontarsi al di là dei confini del sapere giuridico stesso.

Con riguardo alla didattica del diritto, inevitabile è il dialogo con le recenti acquisizioni che le scienze cognitive hanno avanzato tanto sui modelli dell'azione soggettiva, quanto per ciò che attiene al processo dell'apprendimento.

1.2. Apprendimento del diritto e nuove tecnologie: tra rivoluzione digitale e divario economico-sociale.

Cosa significa apprendere e quali sono gli stimoli che la didattica giuridica può ricavare dalle teorie che si sono occupate di ricostruirne i processi? E, ancora, quali conseguenze possono trarsi, in questa stessa prospettiva, dall'applicazione delle scienze esatte al diritto? In ciascuna di queste domande si ritrovano sollecitazioni apparentemente diverse per la didattica giuridica, entrambe però essenziali nell'orizzonte che le è più congeniale, che è quello dell'apertura dei saperi del diritto ad altri campi della conoscenza. Al fine di comprendere in quali termini tali questioni possano considerarsi di specifica rilevanza nel campo che si sta considerando, occorre provare a definire in via generale, e alla luce delle premesse che si sono illustrate, l'obiettivo formativo che la Didattica del diritto si pone.

Come disciplina erogata nelle università naturalmente proiettata ad incidere sull'educazione giuridica impartita nelle scuole, ma anche come *laboratorio* chiamato a costruire un punto di sintesi nel processo di definizione di un quadro

di saperi condivisi e di base, attraverso il confronto tra i metodi e i linguaggi dei settori in cui si articola il sapere giuridico, l'insegnamento si rivolge ad offrire il proprio contributo alle due direttrici in cui può intendersi *l'agire secondo una regola*: per un verso, all'interno delle università, la disciplina pone al centro il nesso tra *apprendimento* e *conoscenza* del diritto, profili che, se mai hanno avuto qualche ragione per esser tenuti tra sé distinti, ritrovano nel pluralismo e nella complessità dell'esperienza giuridica contemporanea un nesso ormai non più trascurabile; nella responsabilità a formare i docenti di scuola secondaria, per altro verso, la Didattica del diritto esprime un compito formativo che trae le proprie finalità dal ruolo delineato per il diritto dai più recenti orientamenti delle politiche scolastiche, sempre più rivolte alla maturazione di competenze giuridiche tali da garantire l'esercizio consapevole delle prerogative di cittadinanza. In entrambi i profili coinvolti, per la didattica giuridica è in questione un obiettivo principale: formare le competenze richieste per *agire nella società in funzione delle regole*, del loro uso e della loro interpretazione, con l'acquisizione dei modelli di ragionamento pratico idonei a fronteggiare le sfide di società come quelle contemporanee, sempre più pervase da un pluralismo di visioni del mondo, ma anche da una marcata interazione tra il sapere giuridico e i saperi scientifici e tecnici.

Tornando alla accennata necessità di colmare il ritardo che la didattica giuridica sconta nella sua elaborazione rispetto ad altri ambiti, il primo aspetto che occorre tenere in considerazione è il contributo della pedagogia applicata. In questi termini, è già stato fondamentale valutare i modelli che possano mutuarsi nella didattica giuridica da quest'ambito di studi (Zullo, cap. 2) ed è opportuno, in questa prospettiva, spostare l'indagine ancora oltre.

Del tutto evidentemente, il quadro rinvenibile dalle teorie pedagogiche a vario titolo adottate in sede di didattica generale non esaurisce le esigenze richieste dall'insegnamento del diritto. Se queste possono indicarsi in una serie di obiettivi – esprimere concetti complessi con linguaggio rigoroso, individuarne i prerequisiti che vi sono sottesi, avere consapevolezza circa il loro uso –, occorre non sottovalutare il grado di inedita complessità in cui queste finalità formative trovano la loro realizzazione.

È nella cornice di un'esperienza giuridica frammentata e complessa che va considerata la prima delle domande che si sono poste in apertura - *cosa significa apprendere* –, per provare a valutare quali ipotesi di lavoro possano trarsi per il caso specifico di una didattica giuridica che, alla luce dei tratti che contraddistinguono l'esperienza giuridica contemporanea, non può dismettere la responsabilità a educare all'impiego di modelli di ragionamento pratico la cui costruzione muove da un "diritto in azione", in continua e rapida evoluzione.

Come osservato da Lev Semenovič Vygotskij, uno dei più eminenti studiosi di questi temi, l'apprendimento è un processo che definisce un cambiamento

qualitativo e strutturale dell'intelligenza, derivante sostanzialmente dall'assorbimento e dall'elaborazione di ciò che proviene all'individuo dall'ambiente che lo circonda (Vygotskij 2006). In questa cornice teorica, il risultato dell'apprendimento, piuttosto che riferirsi a un mero processo di *memorizzazione*, che non favorisce una associazione consapevole dei significati legati dalle informazioni recepite, si concentra sulla *comprensione*, che può definirsi come la capacità di controllare il nesso che vi è tra le informazioni ricevute per ricavarne principi idonei ad essere impiegati nell'interpretazione della realtà e nella ricerca di soluzioni alle contraddizioni che essa presenta, nel suo divenire, all'individuo. Diversamente dalla memorizzazione, la comprensione è un processo che veicola funzioni di tipo adattivo del soggetto, il quale è chiamato a partecipare attivamente al suo compimento, arricchendo il bagaglio delle competenze che gli sono funzionali.

Focalizzandosi su questi temi, una parte della pedagogia ha instaurato un dialogo proficuo con le neuroscienze cognitive. Accogliendo talune intuizioni che già erano andate emergendo nel pensiero pedagogico novecentesco, la ricerca sulla biologia neuronale e sulla sua interazione con l'ambiente ha senz'altro contribuito a delineare una nuova frontiera per la ricerca pedagogica, riaprendo una discussione che aveva rinunciato ad accedere alla mente dell'individuo – in passato intesa come una “black box” (Skinner 1974) –, e orientandosi verso una ricerca i cui sviluppi non sono esteriori alle esigenze della didattica giuridica, per ragioni specifiche su cui occorre soffermarsi.

Come già è accaduto in altri campi della dottrina del diritto, le scienze cognitive sono destinate ad avere un impatto anche sulla didattica giuridica. Alla luce delle considerazioni svolte in precedenza, è possibile isolare alcune questioni specifiche dalle quali può svilupparsi un contributo significativo: la comprensione dei processi cognitivi individuali e sociali che si sviluppano quando si agisce in base alla regola e, sotto il profilo più strettamente metodologico, lo studio dei modelli di apprendimento, in sé, e nelle specifiche forme che essi assumono in un ambiente digitale di informazioni costruito da sistemi di intelligenza artificiale.

Se è vero che non esiste una scienza giuridica, poiché questa è in fondo sempre il prodotto teorico di una percezione che il giurista ha di sé e del proprio ruolo nella società (Bobbio 2007), è chiaro che le recenti acquisizioni maturate nell'ambito delle scienze cognitive sono in grado di gettare nuova luce sulla concezione del diritto come fenomeno sociale. Interpretazione e ricerca del diritto costituiscono le due principali attività in cui si riflette una tale autocomprensione del giurista, e non è questione da sottovalutare che tanto l'una quanto l'altra siano profondamente incise dalla complessità delle fonti di produzione del diritto e dai criteri del loro ritrovamento da parte dell'interprete. Non si tratta, a ben guardare, di un tema nuovo: nel rapporto tra attività giuridica (ovvero, azione individuale

secondo una regola) e tipizzazione normativa non raramente la riflessione filosofico-giuridica si è ritrovata a concentrarsi sul processo di selezione dei significati operato dalla norma (Kelsen 2000), ma anche sulla capacità di orientamento della condotta che la regola esplicita, semplificando la complessità delle possibilità offerte dalla realtà (Croce 1950).

Nonostante siano stati talvolta eccessivi gli entusiasmi riservati dalla dottrina giuridica alle neuroscienze cognitive (Marzocco 2014), il contributo di questa ricerca è senz'altro meritevole di attenzione nella prospettiva che si è appena indicata: muovendo dalle acquisizioni maturate in questa sede, la pedagogia applicata ha dimostrato di essere ben disposta a misurarsi con le proprie strategie e i propri modelli, soprattutto in ragione di una questione specifica che ha guadagnato spazio grazie alla ricerca sulle funzioni cognitive espresse dal cervello, focalizzata sul ruolo delle emozioni e della motivazione individuale all'interno dei processi dell'apprendimento (LeDoux 2003).

Non meno rilevante è, per altro verso, una delle sollecitazioni più pervasive che è dato riscontrare al crocevia tra neuroscienze e teorie dell'apprendimento, che tocca da vicino alcuni problemi specifici della didattica giuridica: essa riguarda i modi dell'apprendere in un ambiente digitale.

Negli studi consacrati a quest'ultimo tema, si sono prodotti diversi atteggiamenti in ambito pedagogico, non sempre in verità del tutto recettivi rispetto all'idea della ineluttabilità della rivoluzione digitale quale nuovo paradigma didattico. A una versione "forte", che muove dalla tesi per cui ogni approccio nell'insegnamento non può prescindere dal fatto che i discenti siano "nativi digitali", non solo avvezzi all'utilizzo delle tecnologie, ma predisposti ad affidare all'ambiente digitale la ricerca delle informazioni da cui sviluppano la propria conoscenza (Fraunfelder, Santoianni 2002), si è contrapposto una tesi "debole" circa la connessione tra apprendimento e tecnologie digitali, la quale teorizza la necessità di includere strumenti idonei ad assorbirne la presenza nell'esperienza dell'apprendimento, senza discostarsi del tutto da modalità di didattica tradizionale (Sibilio 2012).

In premessa a questi atteggiamenti, vi è il profilo antropologico di un discente "nativo digitale", il quale avrebbe modificato le proprie facoltà cognitive, per la sua consuetudine ad acquisire ed elaborare le informazioni grazie agli strumenti di accesso alla rete, proiettando sulla didattica una sfida a ripensare modelli e strategie dell'insegnamento. Su questo punto, tuttavia, una parte della ricerca neuroscientifica ha recentemente espresso ragioni per coltivare un certo scetticismo. Assecondando una tendenza a stigmatizzare un uso ingenuo di questi studi, anche e soprattutto nel campo delle scienze umane, non è mancato chi abbia richiamato l'attenzione sull'opportunità di essere vigili con riguardo a vere e proprie *mitologie* che si sono accreditate su questi temi (Rivoltella 2012). Come

già si è osservato, le neuroscienze cognitive si sono rivelate fonte di un indiscusso fascino agli occhi delle scienze umane (Skolnick Weisberg et all. 2008), e una tale *allure* si sarebbe riversata, secondo questa prospettiva, anche sugli approcci didattici: il profilo di un discente “nativo digitale”, che, se si vuole, è un dato che descrive la forte interconnessione tra individui ed ambienti digitali che si sperimenta nella società tecnologica, accolto in quest’ordine di considerazioni, ne sarebbe un caso emblematico.

Di certo, sviluppando queste sollecitazioni, intorno ai “nativi digitali” ha preso corpo un’autentica contrapposizione, fondata sull’attitudine, connaturata o meno, ad interagire con le nuove tecnologie: se il “nativo digitale” è calato, sin dall’infanzia, ad interagire con l’ambiente digitale, permanerebbe, sebbene in termini recessivi, un diverso profilo antropologico, quello di individuo “immigrato digitale”, chiamato ad acquisire queste competenze in corso d’opera, accumulando tali abilità a quelle già acquisite, di cui egli mantiene la memoria (Prensky 2001). Con riguardo alle funzioni cerebrali, ciò determinerebbe uno scarto cognitivo – una soglia di attenzione più bassa per i nativi digitali, accompagnata da una maggiore reattività agli stimoli esterni –, segnando un solco tra generazioni che, di necessità, avrebbe un’importante ricaduta non solo nei processi dell’apprendimento, ma anche nella definizione dei modelli e degli strumenti da adottarsi dal punto di vista didattico.

Il dibattito che si è ingaggiato su questi temi è molto ampio e non manca di registrare, come si è detto, punti di vista scettici sul fondamento scientifico di tali assunti, come anche sulla loro effettiva idoneità a definire l’urgenza di un mutamento di paradigma nei processi dell’apprendere. Nel campo della pedagogia, vi è chi ha seriamente revocato in dubbio queste ipotesi, attraverso gli strumenti messi a disposizione da un approccio empirico e sperimentale (Bennet et all. 2008): si tratterebbe di abbandonare quella che, a tutti gli effetti, appare essere una generalizzazione priva di evidenza, in base alla quale i diversi modi dell’apprendimento tra *nativi* e *immigrati* digitali comporterebbero uno iato tra le generazioni, con la conseguente necessità di adattare radicalmente metodi e strategie didattiche.

Lo studio di quegli stessi processi mentali è però, come si è accennato, foriero di ancora ulteriori stimoli per la questione didattica. È noto come, nello studio delle funzioni cognitive più direttamente implicate dai processi dell’apprendimento, si faccia ricorso ad una distinzione tra l’*attenzione* (intesa come capacità della mente di individuare e focalizzare gli stimoli provenienti dall’ambiente), la *memoria* (che opera nel senso della codificazione delle informazioni, consentendone il recupero) e il *linguaggio* (funzione che presiede alla elaborazione in chiave comunicativa delle stesse) (Byrnes, Fox 1998). Se si considera l’apprendimento in ambiente digitale, occorre domandarsi, e occorrerà sempre

più farlo in futuro, quale sia la possibile incidenza dell'intelligenza artificiale su tali funzioni, dal momento che è grazie a strumenti di siffatta natura che si sono riprodotti i modelli del ragionamento giuridico, ma anche i criteri stessi che presiedono e orientano la conoscenza e la ricerca del materiale giuridico.

L'applicazione dei sistemi computazionali, particolarmente di quelli simulativi, al diritto è una realtà alla quale certamente la ricerca giuridica presta da tempo una crescente attenzione (Lettieri 2010). In questo quadro, l'approccio formalistico adottato dalla ricerca computazionale – un approccio *sperimentale e manipolabile* – riserva tuttavia interessanti ambiti di applicazione non solo nell'area dello studio della regolazione giuridica dei fenomeni sociali, ma anche con riguardo alla loro capacità di consentire la formulazione di modelli simulativi della cognizione individuale. Ritornando alle tre proiezioni alle quali originariamente Lee Loevinger aveva ancorato i possibili futuri sviluppi di quella che si definiva ancora *giurimetria* – informativo, logico-decisionale, behavioristico o statistico previsionale – è chiaro come sia particolarmente il primo ambito a venire in primo piano (Loevinger 1963).

Che questo sia un tema di indubbio interesse per la didattica giuridica è cosa alquanto evidente, almeno per due ragioni. Come si è rilevato in precedenza, le scienze cognitive già da tempo costituiscono un'area di interlocuzione delle teorie dell'apprendimento più attente a recepire l'avanzamento su ciò che sappiamo circa il modo in cui la nostra mente elabora e acquisisce le informazioni che provengono dall'ambiente. Da ciò si fa vedere una questione autenticamente rilevante per la didattica giuridica, la quale, per la complessità, l'ipertrofia normativa, il pluralismo delle fonti del diritto, ha l'esigenza di confrontarsi con la domanda che riguardi cosa siano (o come si strutturino) questi processi quando l'ambiente in cui si costruisce l'apprendimento è quello dei sistemi artificiali governati dalla logica algoritmica.

Le considerazioni che si sono qui formulate per cenni lasciano in campo, a ben guardare del tutto insoluta, una questione epistemologica su cui vale la pena interrogarsi, non solo in sede di didattica generale, ma anche con riguardo alle specifiche esigenze e ai problemi peculiari da affrontarsi nella costruzione di una *didattica generale del diritto*.

È probabilmente opportuno domandarsi quanto e fino a che punto un tale dibattito possa essere davvero in grado di dominare la questione didattica, abbandonandola ad una forma di etichettamento tra le nuove generazioni e quelle che le hanno precedute, sulla base di una divaricazione fondata su premesse bio-costruttivistiche, tra *chi insegna* e *chi apprende*. Al di là della confutazione delle premesse neuroscientifiche che ne hanno accreditato l'origine, occorre tornare a rivalutare una differenza che il pensiero sociologico e giuridico ha già da tempo posto a fondamento delle proprie epistemologie: quella tra *conoscen-*

za e *comprensione* o, se si vuole, tra l'*accadimento* e il suo *significato* (Kelsen 1953). Se pure, infatti, si giungesse a guadagnare un'evidenza scientifica su questi aspetti, resterebbe pur sempre il dato culturale, economico, sociale dell'accesso alle tecnologie, sintetizzato nell'espressione su cui, non a caso, la moderna pedagogia applicata pone l'accento – “divario digitale” –, a *rompere*, attraversandone la presunta compattezza, il divario tra le generazioni, chiamando la scuola e le istituzioni educative al compito che è loro proprio: porre in essere azioni di perequazione capaci di colmare le forme di disegualianza che da esso derivano.

1.3. Divario digitale e didattica a distanza. Il nesso tra scuola e democrazia alla prova della pandemia.

Uno degli obiettivi indicati dall'Agenda 2030, il documento sottoscritto nel settembre 2015 da 193 Stati appartenenti all'ONU, tra i quali l'Italia, si prefigge di “garantire entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti”: si tratta di perseguire un'educazione di qualità equa e inclusiva, all'interno di un sistema che sia in grado di garantire opportunità di apprendimento per tutti.

Nella tavola di questioni che si sono sin qui proposte per la didattica del diritto, il tema della disegualianza nell'accesso al diritto all'educazione è stato drammaticamente messo in evidenza dalla crisi sanitaria ancora in corso, e rappresenta, alla luce della responsabilità formativa affidata dal legislatore alla disciplina, un aspetto su cui si concentra il nesso tra scuola e democrazia più volte posto al centro di questo volume.

Il punto è naturalmente quello della didattica a distanza, della sua idoneità a garantire l'effettività del diritto all'istruzione come tratteggiato nel testo costituzionale (art. 33 Cost.), ma anche della sua capacità di incidere sulle condizioni di accesso alla partecipazione democratica affidato alle istituzioni formative e, come si è già più volte sottolineato, specificamente indicato tra le finalità formative della didattica giuridica.

Ben prima che l'emergenza pandemica ne imponesse la centralità, occorre rilevare che il tema della didattica da remoto non fosse del tutto sconosciuto alla riflessione pedagogica, che più volte ha mostrato di metterne a fuoco le principali problematiche, ponendo un particolare accento sulla progettazione delle sue strategie didattiche, oltre che di approntare strategie volte a consentire una formazione specifica dei docenti (Ghislandi 2002).

Per le questioni che si sono affrontate, tali temi si radicano esattamente al crocevia delle sollecitazioni e della responsabilità di cui la didattica del diritto è affidataria. Vi è, in prima battuta, il rapporto tra l'apprendimento del diritto e l'impiego delle possibilità concesse dalle nuove tecnologie digitali, sebbene non

può tacersi che, di questo nodo, la didattica a distanza evidenzia criticità, per la ricaduta che essa ha dimostrato di avere su di un divario nell'accesso all'istruzione che rischia di acuire e cristallizzare le diseguaglianze materiali dei soggetti coinvolti nel processo dell'apprendimento.

Negli studi che se ne sono occupati, i “divari digitali” sono forme di asimmetria nell'accesso agli strumenti che rendono effettivo l'esercizio del diritto all'istruzione, e, come tali, essi definiscono delle linee di demarcazione tra *inclusione* ed *esclusione* su cui occorre riflettere. In questi termini, è possibile evidenziare almeno due linee di indagine per la disciplina, alla luce delle specifiche esigenze formative che essa è chiamata a perseguire: vi è la già accennata questione che ricade nella definizione di strategie didattiche per l'apprendimento del diritto in ambiente digitale, e si ripropone, con tratti di inedita radicalità, il tema dell'effettività dei diritti costituzionalmente sanciti in materia di istruzione e di accesso alla cittadinanza.

Considerando quest'ultimo aspetto, la didattica da remoto costituisce in fondo un segmento in cui si rifrange un concetto più ampio, che è quello della *democrazia elettronica* (Gomez 2017), del quale essa evidenzia un'espansione, per i canali e le modalità non formali in cui si producono le condizioni di partecipazione dei cittadini alla vita democratica, problematizzandone altresì le forme concrete, in ragione delle asimmetrie che da essa potenzialmente si sviluppano, tra chi organizza l'architettura dello strumento digitale e chi si limita ad usufruirne (De Blasio 2019).

Degli aspetti appena enunciati, la prospettiva sociologica riconducibile alle teorie del conflitto suggerisce un'interpretazione che occorre tenere in considerazione: essi vanno intesi in una cornice di sistema, poiché i modelli della partecipazione democratica che si sviluppano attraverso i *media* digitali, lungi dall'essere meri strumenti, richiedono di essere vagliati all'interno del quadro teorico che essi profondamente evocano, che è quello delle differenze (sociali, culturali, etniche, di genere) che sono altrettante disuguaglianze sul piano non solo dell'accesso allo strumento digitale, ma anche della sua comprensione e del suo utilizzo consapevole e autonomo (Stiakakis et al. 2009).

In ragione di queste premesse, tra quelle rinvenibili in letteratura, pare così opportuno accogliere una definizione di divario digitale estesa: piuttosto che intenderlo come la “divisione tra persone che hanno accesso e che usano i media digitali” (van Dijck 2020), ovvero nei termini di divaricazione “tra soggetti che possono vantare o meno competenze nel loro utilizzo” (Norris 2001), esso è *il solco che si tratteggia tra coloro che posseggano o no un complesso di skills partecipative e civiche (tra le quali quelle digitali), le quali incidono sulla capacità di accedere, analizzare, valutare e creare messaggi in una varietà di contesti, riconoscendo l'autorevolezza della fonte da cui essi provengono.*

Una tale concezione definisce un livello del “divario digitale” specificamente idoneo a fermare le due direttrici di indagine che occorre perseguire sotto il profilo didattico, specialmente per quanto attiene la didattica giuridica, trovandosi in continuità elettiva con il nesso tra scuola e democrazia messo in evidenza dalla riflessione di Dewey, oltre che con l’obiettivo di una didattica del diritto chiamata a definire la maturazione di quelle competenze di cittadinanza più volte poste al centro di questo volume.

Alla luce delle questioni che si sono analizzate, si tratta, ancora una volta, di guadagnare un punto di vista critico sul rapporto tra apprendimento del diritto e impiego delle tecnologie digitali, che consenta di rivedere i termini di un dibattito troppo a lungo solo condotto sulle *eufunzioni* sviluppate dalle nuove tecnologie come strumento di esercizio dei diritti, ridimensionando l’utopia dell’uguaglianza che si è affermata sovente su questo tema. Se è vero che agli ambienti digitali può riconoscersi un ruolo preponderante con riguardo alle forme e alle modalità in cui si costruiscono le relazioni all’interno delle società contemporanee, occorre riflettere sulle conseguenze che un tale scenario è in grado di produrre sul *medium* per eccellenza nella definizione dei ruoli e della mobilità in seno ad esse, che è rappresentato dalle istituzioni educative e della formazione. Un tema, quest’ultimo, sul quale la didattica giuridica, in virtù del complesso delle finalità formative che le sono affidate dal legislatore, è chiamata ad esercitare la propria parte.

2. LO SPAZIO DELLE SCIENZE UMANE E SOCIALI NEL LABORATORIO DIDATTICO-GIURIDICO.

2.1. Una prospettiva in costruzione.

La crisi ambientale, economica e il fenomeno dei flussi migratori, nonché da ultimo l’emergenza pandemica, presentano non soltanto un carattere di contingenza, ma, soprattutto negli ultimi tempi, hanno imposto una riflessione sulla dimensione socio-normativa, sia sul piano etico-politico sia su quello strettamente giuridico, ponendo le basi per un ripensamento del diritto nelle sue concrete possibilità di incidenza circa l’esercizio di diritti e libertà nelle democrazie contemporanee (Baldini 2020; Buscema 2020).

Su questo sfondo, la didattica del diritto, intesa come laboratorio permanente all’interno del quale rivedere lo statuto epistemologico degli studi giuridici e assegnare allo stesso tempo legittimità ad approcci diversi per integrare la prospettiva del giurista (Marzocco, cap. 4, §1.1, 1.2), accoglie le sfide dell’attualità ponendosi in una linea di necessaria continuità con i cambiamenti avviati a

partire dagli anni Settanta del Novecento, orientati a collocare il diritto in stretta relazione con la società e con la politica (Faralli 2002) e a incoraggiare il giurista ad aprirsi alle scienze sociali e all'interdisciplinarietà (Viola 1994).

L'impianto normativo attuato durante l'emergenza pandemica per fronteggiare la precaria situazione sanitaria ha reso ancora più evidente la centralità del carattere "creativo" delle attività interpretative e applicative del diritto, nonché l'impatto delle sue valenze politiche (Schiavello 2020). Dunque, richiamando non solo le parole di Francesco Viola (1994), ma anche quelle di Stefano Rodotà (1986) nel sottolineare la necessità del giurista di considerare gli *interessi*, e non solo i concetti, e di imparare a conciliare il pensiero sistematico con il pensiero problematico, l'idea di formare non più un'unica figura di giurista, ma diverse configurazioni di tale professione, diviene ora una sorta di manifesto che contraddistingue i contenuti e i metodi del laboratorio didattico-giuridico, incorporando necessariamente intuizioni e strumenti provenienti dalle scienze umane e sociali, altresì chiamate "fonti extra-giuridiche", e attribuendo a questi un ruolo essenziale di educazione e di formazione del giurista.

Il riferimento è, più in particolare, alla pedagogia, all'antropologia culturale, alla sociologia, alla storia, alla letteratura, all'etica e alla psicologia morale, cui sono riconducibili – come si è già accennato in precedenza (Casadei, cap. 3) – ambiti di indagine quali "diritto e genere", "diritto e letteratura", "bioetica e diritto", *medical humanities*, nonché all'esperienza delle cliniche legali da ricondursi sia alle esperienze del realismo giuridico americano sia più recentemente nell'alveo del *Law and Humanities Movement* (cfr., anche, Di Donato, Heritier 2017).

Allo stesso modo il fronte delle scienze dell'informazione e comunicazione e delle scienze cognitive ha posto in essere il prezioso apporto dell'informatica, della *computer science* e delle neuroscienze, ambiti di indagine che hanno mostrato significative ricadute nel campo del diritto - si pensi non solo ai molteplici aspetti di intersezione tra neuroscienze e società¹, così da fare riferimento a ricerche di neuro-diritto penale e ai c.d. "neuro-diritti", ma anche all'informatica giuridica, al diritto della rete, alla *data ethics* e al complesso ambito dei profi-

¹ Sulle ricadute delle scienze cognitive in ambito giuridico da sottolineare è anche il riferimento all'economia comportamentale (*Behavioural Law and Economics*) e in particolare all'ambito della *choice architecture* (architetture della scelta) che, a partire dall'assunzione per cui la nostra razionalità è limitata da *bias* cognitivi, prevede la costruzione di sistemi di regole finalizzate a disegnare ambienti decisionali tali da orientare le nostre scelte in maniera più efficace in settori come la salute, il lavoro, gli investimenti finanziari.

Sulla base di tale finalità il legislatore, che aspira a coniugare democrazia, liberalismo e promozione del benessere, ritiene tali sistemi legittimi perché "spingono gentilmente", senza interferire con le libertà degli individui, verso scelte che promuovono i loro stessi interessi (teoria del *nudge* e del "paternalismo libertario"). Cfr. Schauer 1991; Thaler, Sunstein, 2008; Galletti, Vida, 2018.

li etico-giuridici dell'intelligenza artificiale (Casadei, cap. 3; Marzocco, cap. 4, §1.2).

L'obiettivo che accomuna questi campi di ricerca, e le discipline ad essi afferenti, consiste nell'educare il giurista a problematizzare la natura del diritto e il ruolo che questo gioca nella società, per potenziare lo sviluppo delle capacità di pensiero critico.

D'altra parte, l'ampio spettro delle scienze dell'educazione trova accordo unanime nell'affermazione per cui tutte le forme di educazione devono condurre gli studenti a sviluppare capacità di interpretazione, analisi e valutazione, agevolando l'elaborazione di considerazioni teoretiche, metodologiche e contestuali su cui si basa il giudizio. Ciò ricade direttamente all'interno delle finalità del ragionamento giuridico, teso proprio allo sviluppo di capacità per la giustificazione di posizioni e per la risoluzione di problemi complessi mediante conoscenze e strategie appropriate (Moro, a cura di, 2020).

Il conseguimento delle suddette abilità di pensiero critico passa anche attraverso l'analisi di opere di letteratura e storia: a riguardo Guyora Binder e Robert Weisberg (2000) affermano che l'immaginazione letteraria può aiutarci a progettare ordinamenti giuridici alternativi; inoltre la letteratura *nel* diritto (Manderson 2015) agisce tramite modi specifici entro cui dispositivi e riferimenti letterari hanno plasmato la retorica giuridica, basti menzionare, a tal proposito, il lavoro pionieristico di James Boyd White in *The Legal Imagination* (1985).

Non solo, il ruolo dell'emozione viene sempre più enfatizzato nel processo di apprendimento del diritto e del metodo giuridico, attingendo da una serie di discipline scientifiche, sociali e umanistiche. Infatti, l'interazione tra emozione e cognizione si è costituita come area di ricerca nell'ambito della filosofia del diritto, al fine di identificare e valutare le assunzioni implicite ed esplicite sulle emozioni che animano il ragionamento giuridico, l'applicazione delle norme, il comportamento degli attori giuridici e la struttura delle istituzioni.

Sotto questo profilo, la risposta alla domanda se il diritto dovrebbe "accettare" l'emozione come componente inevitabile del processo decisionale ha dato luogo a molteplici analisi interdisciplinari, orientate a studiare il solco del pensiero emotivo come via percorribile per il raggiungimento di forme di oggettività nella decisione giuridica, in quanto emozione e oggettività rappresenterebbero due componenti essenziali e reciprocamente dipendenti nel pensiero giuridico e nel contesto giudiziario (Bandes, Madeira, Temple, White, 2021).

In altre parole, come ricordava Raymond Saleilles, per "fare un buon giurista" occorre che le soluzioni giuridiche si accordino con interessi e bisogni generali della collettività (cfr. Vogliotti 2020, 239), alludendo qui anche alla conoscenza dei fatti economici, dell'incidenza delle norme sull'assetto istituzionale, della natura dei rapporti sociali e dell'influenza del diritto su di essi (Alpa,

Roppo, 2013). Si può allora affermare: “La storia, l’economia politica e il diritto comparato, sono tre delle principali componenti di un modello di ragionamento e insegnamento del diritto che intende dichiaratamente dismettere le finzioni della neutralità dei metodi e della avalutatività della scienza, per assumere apertamente la responsabilità dell’educazione intellettuale del discente a partire da una determinata concezione della vita sociale” (Resta 2018, 134).

Entro questa prospettiva rientra anche la questione del difficile e complesso equilibrio tra scienza e politica, che è riemersa in tutte le sue molteplici sfaccettature nello scenario emergenziale (cfr., a titolo esemplificativo, Nuola, Tuozzo, a cura di, 2020; Porro, Faloni, a cura di, 2021), con ripercussioni inevitabili sul rapporto tra scienza, democrazia e diritto.

Si è di fatto riaperto il dibattito intorno alla qualificazione del c.d. “diritto alla scienza” come risposta etica per tutelare libertà e valori democratici, quali l’autodeterminazione del singolo e il diritto alla salute sanciti nell’ambito degli ordinamenti liberaldemocratici. Un diritto alla scienza che, come è noto, non si qualifica in quanto diritto in sé e per sé, perché intrattiene necessariamente nessi e ha ricadute imprescindibili sui diritti fondamentali della persona, come il diritto a partecipare alla vita culturale, alla libertà di espressione e alla libertà di movimento. Per meglio dire, le implicazioni di un diritto alla scienza pongono in necessaria evidenza anche le contropartite delle responsabilità istituzionali e sociali, e con esse le questioni di *governance*, costruzione sociale della scienza e di democrazia sociale. Il tema, di stringente attualità, riguarda il rapporto, in una società democratica, tra scienziati e cittadini che fanno parte di un’unica comunità, la *community of inquiry* di Dewey (1973), animata dalle medesime finalità pratiche e da valori condivisi al fine di individuare le corrette procedure per giungere alle migliori decisioni politiche, partendo dal presupposto antropologico per cui il cittadino è educato al metodo scientifico.

In tal senso, riprendendo il ragionamento già articolato in precedenza (Zullo, cap. 2), una società democratica dovrebbe coltivare nei cittadini le virtù proprie della mentalità scientifica, ad esempio l’atteggiamento critico, l’esercizio del dubbio, l’accertamento delle credenze attraverso l’esperienza, la discussione aperta e pacifica delle idee (Barrotta 2016).

Ne deriva, sul piano metodologico, il bisogno di considerare il grado di *public engagement* del giurista, circa la sua capacità di comprendere la portata degli approcci deliberativi per affrontare le profonde trasformazioni del contesto sociale e istituzionale di riferimento (cfr., a titolo esemplificativo, Tallacchini 2005) e per legittimare o contestare consapevolmente interventi statali, come quelli in ambito di sanità pubblica.

La Didattica del diritto si inserisce nel suddetto percorso formativo e sperimentale per il giurista, ponendosi dalla prospettiva del diritto come *pratica so-*

ciale: ciò implica una rivisitazione critica dei metodi di trasmissione e applicazione del sapere da consolidare durante il percorso scolastico e universitario, in modo da mettere a sistema i suddetti cambiamenti sociali (cfr. Casadei, cap. 3).

Il richiamo qui non è solo e soltanto al giurista che sa applicare il diritto ai casi concreti, piuttosto il modello di riferimento è quello del giurista capace di ideare e utilizzare metodi e strumenti per agire in un sistema giuridico aperto, dove le regole sono fluide e la società è caratterizzata dal pluralismo valoriale e dalla diversità culturale (Bobbio 2004). Del resto Ronald Dworkin, nel definire il diritto come una “pratica sociale argomentativa” (Dworkin 1989), ha reso l’idea di come la distinzione tra teoria e prassi in ambito giuridico sia molto complessa, in quanto l’interpretazione in astratto *deve* confrontarsi con situazioni concrete tramite cui si troverà ad interagire². Ciò rientra nella nota problematizzazione dovuta alla distinzione tra “sapere” e “saper fare” che tocca anche il diritto, dinanzi alla quale la filosofia e teoria del diritto costituiscono “la coscienza critica della formazione del giurista” affinché questi possa rivestire un ruolo attivo nella società (Grossi, Persiani, Pizzorusso, Del Punta 2011, 250; 2011; Greco 2018). A un tal scopo risponde anche il già menzionato accostamento metodologico tra diritto e clinica attestato dall’esperienza delle cliniche legali (Barbera 2018), in tal senso ricompresa nel laboratorio di didattica del diritto “vivente” (Casadei, cap. 3; Marzocco, *supra*, §1.3).

Dunque, sullo sfondo della *governance* della pandemia e del fatto che a causa di quest’ultima il modello tradizionale di insegnamento e di apprendimento del diritto sembra essersi orientato verso percorsi didattici innovativi, in seguito alla necessità di metodi di insegnamento alternativi alla didattica in presenza, si ritiene “fisiologico” adottare un’interpretazione di tipo giusrealista, rivolgendo una crescente attenzione alla critica del diritto e al suo ruolo nelle dinamiche politiche, economiche e sociali per rafforzare l’iter formativo del giurista (Marzocco, cap. 4, §1.2).

Questo anche in ragione del fatto che il diritto non richiede più e soltanto l’attività del legislatore, o del giudice, ma l’interazione con ulteriori attori sociali, oltre che un atteggiamento eticamente e politicamente più consapevole da parte

² Si consideri il fatto che la decretazione di urgenza con provvedimenti che spaziano dalla sanità al pubblico impiego, alla scuola, all’università, all’ambiente, ha mostrato come le conoscenze e competenze richieste non sono più strettamente giuridiche, piuttosto occorre sapersi rapportare a nozioni, conoscenze e linguaggi anche extragiuridici dettati dalle scienze biologiche, mediche, sociologiche, pedagogiche, economico-finanziarie (per un approccio in questa direzione si vedano i contributi raccolti in Porro, Faloni, a cura di, 2021). Sono così riemersi in questi ultimi tempi interrogativi sul rapporto tra diritto e scienza, sull’autonomia delle decisioni del governo, sull’insufficienza dei paradigmi scientifici nelle situazioni estreme di emergenza, sull’indipendenza dei poteri dello Stato dall’economia. Cfr. 2007-2020 Osservatoriosullefonti.it – Anno XIII - Fascicolo speciale/2020 *Le Fonti normative nella gestione dell’emergenza Covid-19*.

degli operatori giuridici, dovuto al carico di interessi, emozioni, responsabilità professionali e doveri di etica pubblica peculiari alla *dimensione civica e sociale* del “diritto vivo”.

Marjorie Shultz e Sheldon Zedeck (2011) hanno identificato per via empirica i fattori che contribuirebbero efficacemente a tale processo: tra questi, oltre allo sviluppo di capacità analitiche, logiche e di ragionamento, vi è la creatività o innovazione, ovvero il saper pensare “fuori dagli schemi”, il *problem solving* nell’identificare fatti rilevanti nel caso in esame e ricavare soluzioni appropriate, il senso pratico determinato da approcci efficaci e realistici ai problemi, l’utilizzo di fonti e strategie appropriate, una capacità di comunicazione articolata, coerente e adeguata al destinatario, una scrittura chiara, efficace e persuasiva, la capacità di negoziazione, elaborazione di piani e strategie per affrontare questioni attuali e in prospettiva futura (Sommaggio, Bovo 2021).

Entro questo scenario si fa riferimento, dunque, ad una formazione interdisciplinare culturalmente fondata e consapevole delle basi sociali e delle funzioni politiche del diritto, dove gli aspetti privatistici, pubblicistici, penali, amministrativi sono collocati all’interno di un inquadramento economico e sociologico adeguato (con riferimento alle implicazioni pratiche in Casadei, cap. 3 e, con riferimento al piano prettamente metodologico, in Marzocco, cap. 4, § 1).

A riguardo, l’azione di potenziare la pianificazione di cicli seminariali e anche di corsi interdipartimentali tenuti da docenti di discipline diverse può restituire agli studenti l’immagine di questa complessità del sapere, sia nel diritto sia nelle scienze sociali.

Richiamando l’impatto delle scienze cognitive sotto il profilo della teoria delle norme e del ragionamento pratico, si tratterebbe, a titolo esemplificativo, di incoraggiare la collaborazione interdisciplinare tramite la partecipazione di psicologi, scienziati sociali, esperti di neuroscienze, giuristi e teorici del diritto per indagare, ad esempio, i processi psicologici soggiacenti alla comprensione, produzione e applicazione di regole, poiché “Come il ragionamento pratico, allo stesso modo il ragionamento basato su regole non può essere compreso se non come un processo psicologico-sociale” (Brigaglia, Celano 2017).

2.2. Interdisciplinarietà e internazionalizzazione.

Sulla base del percorso sin qui tracciato la didattica del diritto, così intesa, privilegia i temi legati alla filosofia della prassi e alla ragion pratica per educare il giurista allo studio del contesto e della dimensione intenzionale e pragmatica.

In tal senso tra i fattori più rilevanti dell’offerta formativa che si va opportunamente delineando in vari atenei e corsi di studio vi è il potenziamento della dimensione *interdisciplinare* e di quella *internazionale*, intorno alle quali si snodano proposte critiche e processi di riforma in atto anche a livello europeo (Resta

2018, 136, 137 e 138). La questione al centro delle suddette dimensioni riguarda il ruolo del giurista di fronte alle sfide poste dal mondo globale alla cultura dei diritti, questioni che spaziano dalla tutela dell'autonomia e dignità della persona al controllo dei beni comuni, dalla società informatizzata alla regolamentazione dell'accesso al mondo digitale, alla tutela dello Stato di diritto e ai suoi doveri di garanzia delle libertà e dei diritti sociali, fino alla definizione della identità costituzionale europea.

Sul piano dell'interdisciplinarietà, come si è detto, la necessità di ampliare il quadro delle competenze, che assicurino al giurista una più elevata capacità di comprensione dei processi di mutamento delle strutture sociali, porta ad auspicare un accrescimento del peso di discipline come quelle filosofiche e comparatistiche. In quest'ottica l'etica costituzionale in continua evoluzione applicativa e lo stretto rapporto tra legalità e moralità divengono compiti teorici e didattici, a cui la filosofia del diritto non può oggi più che mai sottrarsi. Ne è un esempio l'attuale sistema normativo emergenziale nel perseguire l'istanza di sicurezza in funzione di tutela del diritto alla vita e alla salute, con contestuale bilanciamento degli interessi costituzionalmente rilevanti e delle limitazioni di diritti costituzionali. Ciò ha richiesto e richiede tuttora valutazioni di adeguatezza, pertinenza, proporzionalità, ponendo in primo piano non solo l'impegno di garanzia critica che attiene alla cultura giuridica, ma anche l'analisi di modelli di etica normativa in uso nella bioetica per definire criteri di giustizia sociale, distributiva e allocativa (Borsellino 2020).

Qui il riferimento è alla capacità di affrontare l'emergenza tramite strategie preventive che rendano tutti gli attori coinvolti "preparati" di fronte a situazioni difficili. Si pensi alla scarsa disponibilità di risorse mediche affrontata a inizio pandemia in certe aree del nostro Paese e al dilemma etico relativo alla impossibilità di garantire un adeguato trattamento a tutti i pazienti bisognosi di cure, che ha riaperto i termini di un "classico" dibattito bioetico-giuridico sulla contrapposizione tra "approccio utilitaristico", tipicamente associato all'ordinamento costituzionale inglese, e "principio personalista" della Costituzione italiana, rendendo evidente come una efficace *preparedness* implichi una attenta riflessione *in anticipo* sui criteri di allocazione di risorse scarse da attuare in una situazione emergenziale.

Le sfide che le istituzioni si trovano ad affrontare, a seguito della diffusione del contagio da Covid-19 e, in futuro, anche per il possibile succedersi di eventi catastrofici dovuti, ad esempio, alle conseguenze del cambiamento climatico, toccano il diritto nella sua vulnerabilità "potenzialmente instabile, esposto a tensioni, a sfide, a mutamenti esterni e interni. Prendere atto di tali vulnerabilità implica la necessità di un monitoraggio e di una valutazione che mette in gioco il ruolo della cultura giuridica – frutto di un'opera collettiva, espressione di forme

di ragionamento, di modalità di pensiero, di un vocabolario concettuale, da cui i giuristi traggono le argomentazioni utilizzate e che contribuiscono a formare il diritto – e della sua configurazione nelle organizzazioni costituzionali” (Pastore 2021, VIII).

In gioco vi è la tenuta del diritto nella sua funzione di operare una necessaria composizione tra diritti e interessi della società nell’ordinamento delle democrazie costituzionali contemporanee. D’altro canto, l’incontro con discipline extragiuridiche veicola una diversa consapevolezza circa il ruolo del diritto quale strumento di mediazione di valori, ideologie e conflitti comuni anche alle altre scienze umane e sociali, ciascuna con la propria metodologia.

In questa chiave, la bioetica, ad esempio, costituisce l’ambito del ragionamento pratico applicato alla decisione morale che poi andrà trasformata in norma giuridica positiva, il c.d. “biodiritto” cioè quella parte del diritto che consiste nell’elaborazione di norme ritenute indispensabili per orientare e regolare i comportamenti umani a livello sociale, su questioni correlate a diversi livelli di sviluppo e di intervento sulla vita umana e non umana da parte della medicina, della scienza e della tecnica. Il fine è quello di garantire la convivenza sociale, senza pretesa del decisore di imporre valori o orientamenti assiologici, e una riflessione sistematica sulla bioetica come “questione pubblica” (Zullo 2020, 57, 58).

L’argomentazione bioetica può essere quindi considerata una metodologia per giungere ad una eventuale regolamentazione giuridica, sia essa legislativa o giudiziaria, applicando i termini e le condizioni del rapporto fra diritto e morale, da sempre all’attenzione della filosofia del diritto.

Per utilizzare le parole di Aldo Schiavello (2021, 114):

Le valutazioni morali sul diritto non sono più soltanto ‘esterne’ rispetto al diritto, ma ‘interne’. I confini tra il diritto esistente e il diritto ideale divengono sfumati. Sono proprio queste caratteristiche del diritto contemporaneo a spiegare perché Ronald Dworkin nel suo ultimo libro, *La giustizia in toga*, affermi che le osservazioni più interessanti sul diritto, in anni recenti, sono state proposte da filosofi politici e filosofi morali piuttosto che da giuristi in senso stretto. Il giurista oggi non ha alibi: non può più barricarsi nelle aule giudiziarie o universitarie e deve professare la sua ‘fedeltà al diritto’ contribuendo a far sì che quest’ultimo divenga ciò che deve essere (ovviamente secondo lui e confrontandosi/scontrandosi con le interpretazioni divergenti) alla luce dei valori incorporati nella Costituzione. Si tratta di un compito niente affatto facile, che presuppone molte competenze diverse e che deve spingere i giuristi a dialogare con gli scienziati sociali, i filosofi pratici e, in definitiva, a mettersi in gioco come persone e non soltanto come giuristi.

Il piano della dimensione internazionale, invece, riguarda interi settori del diritto, non solo quello privato, ma anche, ad esempio, il diritto della famiglia e del processo penale. Come cittadino dell'Unione europea, e nel contesto dell'economia globale, il giurista viene a confrontarsi con problemi che trascendono i confini nazionali, a partire dalla consapevolezza che la crisi sanitaria e la ripresa economica non lasceranno alternativa per l'UE tra riconoscersi come soggetto politico sovrano oppure andare incontro al rischio di una frammentazione. Di qui l'attenzione, in termini di educazione, verso la responsabilità civile del giurista nell'adoperarsi affinché l'UE mantenga il suo *status* quale luogo di democrazia e di integrazione nonché il carattere plurale della sua identità, tramite il potenziamento della vocazione critica del pensiero giuridico europeo. Come è stato osservato:

È chiaro che tale progetto – la costituzionalizzazione dell'Europa e conseguentemente la sua unità politica – richiede, anzi impone se lo prendiamo sul serio, una legislazione di attuazione. Richiede alla politica, precisamente, la costruzione di una sfera pubblica europea idonea a restituire alla politica un ruolo di governo all'altezza dei poteri sovranazionali di carattere economico e finanziario, e al diritto il ruolo di garanzia dei diritti sociali e del lavoro. Non solo. La stessa democrazia costituzionale degli Stati membri può sopravvivere solo se il suo paradigma si affermerà e si svilupperà al livello dell'Unione europea (Ferrajoli 2020, 162).

Un altro elemento da considerare riguarda l'emersione del diritto globale (Pastore 2014, 156) e la transizione verso il paradigma del “diritto neoliberale” (Giolo 2020), che ha a che fare con le attuali dinamiche di potere, rispetto alle quali l'ordine economico sembra prevalere su quello giuridico, e con la natura stratificata e frammentata del diritto: “Si pensi, a titolo esemplificativo, all'affievolimento della figura del legislatore nazionale e del relativo monopolio della produzione normativa a vantaggio di altri soggetti (sovranazionali e non), delle giurisdizioni o delle amministrazioni pubbliche; o alle funzioni giudicanti assunte dagli avvocati in molto arbitrati internazionali, con tutti i problemi che ne conseguono” (Giolo 2020, 20).

In ultimo va menzionata l'inevitabile influenza esercitata sul legislatore e i giudici europei dalla cultura giuridica di *common law* che, alla luce di un diverso modo di connotare, in chiave teorica, la dialettica tra “diritti” e “tutele”, rende attuale il problema della *communis interpretatio* nel diritto giurisprudenziale, cioè del ruolo creativo di giuristi interpreti animati da spirito transazionale. Ne deriva come l'educazione del giurista, capace di creatività giurisprudenziale, debba pertanto essere caratterizzata anche da un'attitudine storico-comparativa che attraversi tutte le discipline e lo adegui alle nuove condizioni di contesto sul piano del diritto globale (Pascuzzi 2013).

Formare il giurista a internazionalizzare il proprio curriculum significa, in quest'ottica, operare in una dimensione di cittadinanza europea e globale, oltre la concezione strumentale dell'acquisizione di più estese competenze tecniche.

2.3. Dalla “pedagogia della Costituzione” all'Educazione civica.

L'obiettivo di educare il giurista ai cambiamenti, tramite una competenza culturale che la formazione universitaria dovrebbe rilasciare, rimanda ad un lavoro articolato da svolgere all'interno del laboratorio di didattica del diritto che, d'altra parte, intende *agire* sul giurista anche per formare l'insegnante delle discipline giuridiche ed economiche, superando il modello tradizionale della sola trasmissione di conoscenze o abilità.

Come abbiamo detto sin qui, il necessario radicamento del diritto nella giustizia sociale, il suo rapporto con l'etica, l'esigenza di disciplinare situazioni concrete, la valutazione degli effettivi interessi coinvolti (anche in contesti emergenziali), i metodi del ragionamento e dell'argomentazione giuridica, costituiscono il terreno adeguato ed essenziale alla formazione del giurista che deve insegnare “come” apprendere il diritto nel percorso scolastico (Moro, a cura di, 2020).

La prospettiva del giurista-docente si interseca allora con i compiti gravosi che sono attualmente richiesti alla scuola in generale e all'insegnante delle discipline giuridico-economiche in particolare. Il tracciato è segnato da quella “pedagogia della Costituzione” di cui si è ampiamente trattato nei capitoli precedenti (Marzocco, cap. 1; Zullo, cap. 2) in riferimento al curriculum scolastico di “Cittadinanza e Costituzione”, rispetto al quale si sta configurando un profilo sempre più nitido del giurista prima discente poi docente, che deve saper acquisire e fornire alfabeti cognitivi, emotivi e sociali affinché, in senso deweyano, il nesso cittadinanza-democrazia possa già svilupparsi a partire dall'ambiente scolastico (Crocetta 2020).

Il giurista allora non si trova solo dinanzi al problema di sperimentare didattiche innovative, costruttive e partecipate, ma avverte anche il bisogno di ridefinire il campo semantico della disciplina in termini di conoscenze, abilità e competenze, per *fare* pensare, ragionare, scegliere, ipotizzare. Questo ha senso a partire dal riferimento alla Carta costituzionale che rappresenta il principale ambiente pedagogico e culturale e, in tale direzione, il discorso educativo si è ulteriormente ampliato da quando è stata approvata la Legge n. 92 del 20 agosto 2019, che ha introdotto l'Educazione civica e, contestualmente, anche una serie di criticità riconducibili alla nota questione del suo statuto epistemologico e del monte ore da dedicarvi all'interno della programmazione didattica³.

³ La L. 92/2019 “Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica” prevede all'art 2, comma 3, un monte ore di 33 ore annue, sia per le scuole del primo ciclo sia per quelle del secondo ciclo. Per lo svolgimento di queste ore però non sono previsti “incrementi o modifiche dell'organico

Il riferimento, in particolare, è all'altalenanza tra il considerarla come una nuova disciplina a sé oppure quale percorso ibrido sul quale agiscono tutte le discipline scolastiche, dalla sostenibilità ambientale al cyberbullismo (Panizza 2019).

Il punto è critico come mostra la nostra storia scolastica che ha tentato nel corso degli anni di dare al percorso sulla cittadinanza attiva e democratica uno statuto curricolare più o meno esplicito, per poi sovrapporlo agli altri saperi disciplinari in un approccio trasversale a tutte le discipline, ma pur sempre confinato ai margini dell'offerta formativa. Sin dal decreto istitutivo (d.P.R. 585/1958) dei Programmi per l'insegnamento dell'Educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica fino all'attuale Legge n. 92/2019, l'Educazione civica ha rivelato una certa complessità nella combinazione dell'approccio disciplinare con l'approccio trasversale. Ciò riguarda in modo particolare gli insegnanti delle discipline giuridico-economiche, che hanno già scontato negli anni passati le difficoltà organizzative di collocare nel percorso scolastico il curricolo di "Cittadinanza e Costituzione" (Cerini et al. 2018).

Negli anni Ottanta e Novanta del Novecento si è più volte riproposto il dilemma se rafforzare o abbandonare l'idea di dare uno spazio curricolare specifico all'Educazione civica, ma con le successive leggi sull'autonomia (D.P.R. 275/1999) e sulle riforme degli ordinamenti giuridici (Legge 53/2003), nonché con l'instaurarsi di progetti specifici su temi come l'educazione alla salute, stradale ecc., l'ampio spettro di attività inerenti l'Educazione civica si è mantenuto nella sua trasversalità e ai margini dell'iter scolastico, mettendo gradualmente in ombra anche il riferimento alla stessa Costituzione. Come si è già accennato in precedenza (Zullo, cap. 2), la L. n. 169/2008 su "Cittadinanza e Costituzione" rappresenta il riemergere di propositi più solidi e portati avanti, se vogliamo dire, con un certo successo negli esiti. Inoltre va precisato che la L. n. 107/2015 ("La Buona scuola") ha individuato, tra gli obiettivi formativi prioritari, lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica, e il d.lgs.

del personale scolastico, né ore di insegnamento eccedenti". Dunque, lo spazio temporale dedicato alla materia deve essere ricavato dall'orario già stabilito degli ordinamenti vigenti per le scuole dei diversi cicli, lasciando la possibilità di modificare il curricolo solo attraverso i profili di autonomia scolastica. L'insegnamento dell'Educazione civica coinvolge tutta l'esperienza scolastica perché, secondo quanto stabilito all'art 2., essa rientra nelle scuole come materia "trasversale", a differenza del passato quando era considerata una materia integrata in altre discipline. Alla trasversalità interna, riferita all'Educazione civica impartita durante l'orario scolastico, la legge affianca anche una dimensione "esterna", auspicando un'interazione tra scuola, famiglie e altri soggetti istituzionali, al fine di promuovere comportamenti improntati ad una cittadinanza consapevole, non solo dei diritti, dei doveri e delle regole di convivenza, ma anche delle sfide del presente e dell'immediato futuro. Tuttavia la legge prevede di individuare gli insegnanti cui affidare l'insegnamento dell'Educazione civica e nella scuola secondaria superiore l'insegnamento è affidato ai docenti abilitati all'insegnamento delle discipline giuridico-economiche, se disponibili nell'ambito dell'organico dell'autonomia.

62/2017 ha introdotto la valutazione autonoma per le attività svolte in ambito di “Cittadinanza e Costituzione”, con l’accertamento delle conoscenze e competenze anche in sede di colloquio nell’esame di stato del secondo ciclo.

Se il curriculum di “Cittadinanza e Costituzione” ha contraddistinto i programmi scolastici dell’ultimo decennio, tuttavia i cambiamenti sociali nel panorama europeo ed internazionale di questi ultimi anni hanno portato ad interrogarsi in merito al ruolo dell’educazione alla cittadinanza, allo spazio da assegnare ai temi civici e sociali all’interno delle unità didattiche, tentando di adeguare i programmi al più ampio quadro delle competenze europee aggiornate nell’ultima Raccomandazione UE del 2018, dove si utilizza la denominazione “Educazione alla cittadinanza”⁴.

Dunque, ci stiamo riferendo all’Educazione civica, all’Educazione alla cittadinanza o, ancora, a “Cittadinanza e Costituzione”?

Si può dire che con l’approvazione della legge 20 agosto 2019 n. 92 si sia arrivati ad un testo di sintesi in cui i suddetti tre percorsi vengono ricondotti ad uno spazio autonomo per quel che riguarda l’insegnamento delle competenze di cittadinanza, rispondendo all’esigenza di garantirne una buona conoscenza disciplinare. Nel testo di legge è fondamentale il riferimento alla Carta costituzionale, quale strumento prioritario dell’educazione civica trasversale ad ogni livello di istruzione, sottolineando anche la dimensione legislativa, oltre a quella valoriale, e rilevando la sua imprescindibile importanza nella struttura dello Stato italiano in quanto atto normativo diverso dalle altre leggi perché è “Legge Fondamentale”, ossia vertice e fondamento dell’ordinamento giuridico nazionale (Cerini et al. 2018; Cerini 2019).

La rilevanza della Costituzione è attestata anche dall’introduzione delle Linee Guida del 26 giugno 2020 (Allegato A delle “Linee guida per l’insegnamento dell’Educazione civica”, ai sensi dell’art 3. della legge 20 agosto 2019, n. 92) che ricomprendono la Costituzione all’interno di uno di tre pilastri tematici

⁴ Rispetto alle otto competenze chiave di cittadinanza formulate nella Raccomandazione europea del 2006 (di cui si è dato conto nel cap. 2), il Consiglio dell’UE il 22 maggio 2018 elabora due Raccomandazioni che rappresentano un aggiornamento delle competenze del 2006. La prima, Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente, riprende e aggiorna l’idea di definire competenze indispensabili per essere cittadini attivi, migliorandole qualitativamente e guardando al futuro con un’rilevante attenzione alla competenza digitale in materia di cittadinanza; la seconda, Promozione di valori comuni, di un’istruzione inclusiva e della dimensione europea dell’insegnamento, sottolinea l’importanza dei valori comuni dell’UE e i principi generali dell’egualianza, libertà, stato di diritto e rispetto dei diritti umani. Si afferma quindi che l’istruzione riveste un ruolo cruciale nella promozione di valori democratici, come l’inclusione sociale e il rispetto minoranze, senza tralasciare la promozione del pensiero critico, della consapevolezza sociale e culturale, della tutela della sensibilità etica alle istanze socio-culturali.

della legge⁵, ossia all'interno della macroarea "Costituzione, diritto, legalità e solidarietà". Sempre le stesse Linee Guida sottolineano come la Costituzione sia "norma cardine dell'ordinamento, ma anche criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese". L'art. 4, "Costituzione e cittadinanza", ribadisce l'importanza della Costituzione italiana come fondamento dell'insegnamento dell'Educazione civica, con riferimento non solo ai principi fondamentali costituzionalmente riconosciuti, ma anche al pluralismo istituzionale. L'art. 5, invece, richiama aspetti fondamentali di cittadinanza digitale (su questo aspetto: Casadei, cap. 3; cfr. Cerini 2019)⁶.

Sul piano europeo e internazionale, le nuove esigenze formative, emerse alla luce degli attuali scenari socio-economici, dell'emergenza sanitaria, ambientale, della rivoluzione digitale e della incertezza verso le generazioni future, impongono un impegno più consistente verso la formazione della cittadinanza consapevole.

Il Consiglio d'Europa già nel 2018 aveva elaborato il "Quadro di riferimento delle competenze per la cultura democratica", con l'obiettivo di enucleare le modalità attraverso cui l'educazione alla cittadinanza democratica ha bisogno di un approccio plurale, fatto di diversità (interculturalità) e pluralità anche linguistica. Qui il riferimento è ad un modello di competenze considerate strategiche per vivere e agire da cittadini in Europa e nel mondo suddivise in quattro ambiti principali: valori, atteggiamenti, attitudini e conoscenze (Cerini 2019).

Unitamente alle Raccomandazioni del 2018 si può dire che il mandato della scuola nel contesto europeo e nazionale è quello allora della realizzazione personale e sociale, della cittadinanza attiva, dell'inclusione sociale e dell'occu-

⁵ I pilastri della legge individuati nell'allegato A delle Linee guida sono relativi alle seguenti tematiche: 1. Costituzione, diritto (nazionale ed internazionale), legalità e solidarietà, 2. Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del territorio e del patrimonio 3. Cittadinanza digitale.

⁶ Per un quadro di insieme della L. n. 92/2019 occorre precisare che dei successivi articoli, in totale 13, quelli più rilevanti sono i seguenti: art. 6, dedicato alla formazione dei docenti, dove al comma 2 si afferma che "Al fine di ottimizzare l'impiego delle risorse e di armonizzare gli adempimenti relativi alla formazione dei docenti di cui al comma 1, le istituzioni scolastiche effettuano una ricognizione dei loro bisogni formativi e possono promuovere accordi di rete nonché, in conformità al principio di sussidiarietà orizzontale, specifici accordi in ambito territoriale"; art. 7 centrato sul potenziamento della collaborazione tra scuola e famiglia al fine di valorizzare l'insegnamento trasversale dell'educazione civica; art. 8 sul rapporto tra scuola e territorio, teso a incorporare le esperienze extra-scolastiche a partire dalla costituzione di reti anche con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella promozione della cittadinanza attiva. Inoltre i comuni possono promuovere ulteriori collaborazioni con le scuole per la conoscenza del funzionamento delle amministrazioni locali e la conoscenza storica del territorio.

pazione. Ciò è in linea con gli obiettivi approvati dall'Agenda 2030 dell'ONU sul piano delle competenze globali, dove all'obiettivo quattro si prevede di assicurare per il 2030 il rilascio di *saperi e life skills* necessari per promuovere lo sviluppo sostenibile, compresi fra gli altri i diritti umani, l'eguaglianza di genere, la promozione di una cultura della non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale.

In relazione al suddetto quadro europeo, la legge n. 92/2019 prevede all'art. 3 la trattazione di una certa varietà di temi, dalla Costituzione all'Agenda 2030, dalla cittadinanza digitale all'educazione ambientale e alla legalità, fino al rispetto del patrimonio culturale e alla cittadinanza digitale (Casadei, cap. 3). Il concetto di "cittadinanza", in particolare, è evocato all'art. 4, comma 2, dove si afferma che "Al fine di promuovere la cittadinanza attiva, possono essere attivate iniziative per lo studio dei diritti e degli istituti di partecipazione a livello statale, regionale e locale"; invece l'art. 5 fa riferimento alla "cittadinanza digitale" e alle abilità e conoscenze digitali ritenute fondamentali in tale ambito, nonché all'educazione all'uso corretto e sicuro delle tecnologie digitali: aspetti, come si è visto in precedenza in questo stesso capitolo (§ 2.3), cruciali entro la decisiva dinamica inclusione/esclusione.

Quindi, da una parte, vi è una stretta interdipendenza tra livello nazionale dell'Educazione civica e livello europeo, ma, dall'altra parte, il concetto di educazione alla cittadinanza inteso nel quadro europeo è più ampio e inclusivo del tradizionale concetto di Educazione civica, con la funzione di ridurre il divario tra interessi individuali e interessi collettivi. Se i cittadini non solo sono coloro che appartengono alla comunità, ma anche coloro che *partecipano* alla vita politica, l'educazione alla cittadinanza democratica muove proprio dalla tensione *appartenenza-partecipazione* presentando necessariamente un doppio volto, che prevede l'acquisizione di conoscenze e abilità coniugata con i comportamenti: "C'è un sapere, un saper fare e un sapere agito che, per essere competente, deve anche essere consapevole. Lavorare in un'ottica di competenze di cittadinanza per il Consiglio d'Europa significa orientare le proprie scelte in almeno tre direzioni che richiamano gli aggettivi che accompagnano il concetto di cittadinanza democratica: 1) azione; 2) partecipazione; 3) responsabilità (Cerini 2019, 120).

2.4. L'educazione alla cittadinanza democratica tra insegnamento e apprendimento.

Nel quadro europeo l'educazione alla cittadinanza democratica ha l'obiettivo non solo di sviluppare competenze relative ai saperi utili, ad esempio quelli funzionali alla domanda del mercato e plasmata dalla variabile economica, che esercita una certa influenza sugli indirizzi da perseguire curricoli scolastici, ma di puntare anche alla valorizzazione del sapere umanistico e sociale in un'ottica

combinata, privilegiando le dimensioni costitutive del soggetto sia per la realizzazione individuale sia per l'impegno sociale (Nussbaum 2011).

Ne deriva, a sua volta, che gli obiettivi del giurista nell'approcciarsi alla didattica delle competenze per l'insegnamento di diritto ed economia, siano da rintracciarsi non solo nella dimensione strumentale, ma anche nella possibile curvatura *sociale* dei programmi scolastici. Come è noto, Dewey a riguardo affermava che la democrazia si impara praticandola, a cominciare dall'esperienza a scuola (Zullo, cap. 2, § 1.2.), dal momento che l'educazione porta a compimento il suo mandato solo quando il processo di apprendimento si orienta verso la responsabilità sociale e il "prendersi cura" della democrazia stessa (Tronto 2013).

Pertanto, un approccio pedagogico emergente, che il giurista è tenuto a considerare nell'ambito della didattica delle competenze, centrata più sull'apprendimento che sull'insegnamento, è quello del *service learning*, o *apprendimento in servizio*. Tale approccio prevede una organizzazione di contenuti e metodi in funzione del concetto di "servizio alla comunità" (Eyler, Giles 1999), promuovendo, al contempo, la crescita personale (Mortari 2017; Giunti et al. 2018; Fiorin 2019, 219-224).

In sostanza, adottando il metodo del *problem solving* cooperativo, gli studenti sono coinvolti in un progetto o in attività funzionali a trovare soluzioni a problemi sociali reali, o a tutelare beni e servizi a rischio nel contesto di vita reale, avvalendosi di conoscenze e abilità apprese in aula.

Nel giungere a individuare soluzioni concrete, correlate ad un piano di fattibilità per la loro attuazione, la proposta educativa mira a potenziare il lavoro di gruppo, a far conoscere il territorio (nonché a fare esperienza dei significati correlati all'idea di "bene comune"), a sviluppare il senso di responsabilità nei confronti della collettività e alla partecipazione attiva alla vita della comunità, mettendo a sistema le conoscenze apprese.

Il coinvolgimento con/nella comunità e le attività di progettazione, implementazione e valutazione degli impatti consentono di unire la dimensione teorica e quella pratica dei processi di apprendimento, attraverso azioni strettamente correlate ai contenuti disciplinari, considerato che tutte le sequenze didattiche pianificate per conseguire quella specifica competenza sociale e civica devono essere portate avanti sinergicamente dai docenti, al fine di favorire uno sviluppo olistico del soggetto che apprende.

In tal senso il *service learning* si colloca nel solco pedagogico tracciato da Dewey nel quadro della sua educazione democratica e sociale, riproponendone i presupposti epistemologici all'interno del dibattito psicopedagogico contemporaneo sulla didattica delle competenze (Dewey 2000). Inoltre si pensi al ruolo che la scuola deweyana deve avere nell'educare e formare cittadini e membri di

una comunità e al dualismo educazione/esperienza funzionale a tale scopo (Zullo, cap. 2, § 1.2.).

Va senz'altro considerato – in un'ottica planetaria e interculturale come qui descritta – che questo approccio è stato ripreso e rafforzato dalla pedagogia del cambiamento sociale di Paulo Freire (1921-1997), educatore brasiliano, figura di rilievo non solo nel pensiero pedagogico latino-americano, ma anche a livello internazionale: egli è considerato un esempio di educatore cosmopolita che ha segnato profondamente le pratiche formative tramite una prospettiva che si caratterizza per la sua valenza emancipatrice, problematizzante e “dialogica” (Freire 2011).

Si tratta di una sorta di pedagogia “liberatrice” che nella proposta delineata da Freire non può essere neutrale, ma deve attuare processi e metodi in grado di coltivare le potenzialità umane affinché si possa rivendicare e ricostruire un ordine globale più giusto, ancorata al progetto di una società in cui le relazioni tra i soggetti possono essere liberate dal rapporto “oppressore-oppresso” e affrancate dalla discriminazione, nel rispetto della libertà umana di essere e di fare (Freire 2014; cfr. bell hooks 2020, 79-91).

Verso la metà degli anni Novanta, negli Stati Uniti i docenti che già praticavano le metodologie del *service learning* si trovarono di fronte alla necessità di un “rinnovamento civico” legato al ruolo dell'istruzione superiore nell'affrontare i bisogni sociali e culturali emergenti. La risposta dell'istruzione superiore a questo contesto mutevole, inquadrata attraverso gli sforzi per collegare consapevolmente il rinnovamento civico con l'educazione alla partecipazione democratica, è confluita nel concetto di “campus civilmente impegnato”, cioè scuole e università impegnate nella promozione della responsabilità civile (Benson, Harkavy, Hartley 2005).

Questo impegno ha raccolto sempre più consensi nel contesto americano dove il *service learning*, utilizzato ormai da oltre vent'anni, ha mostrato esiti positivi soprattutto nel supportare gli studenti a comprendere il rispetto e la tutela delle differenze fra culture, quindi nello sviluppare competenze interculturali. In particolare ciò è emerso, per esempio, dal confronto fra studenti che avevano lavorato per un'organizzazione no-profit, e assistito la comunità degli immigrati ispanici ad integrarsi nella società, e studenti che invece avevano scelto la via tradizionale, ovvero studiare i temi interculturali e illustrarli in un'ottica comparatistica. Rispetto a questi ultimi, tra i primi si è riscontrata una diminuzione dei pregiudizi diffusi nei confronti della comunità ispanica e una maggiore attitudine nel voler conoscere e comprendere la cultura degli immigrati (Canuto 2016; Yoon, Martin e Murphy 2012).

Negli ultimi anni anche nel contesto europeo tale approccio ha trovato diffusione in paesi come la Germania e la Gran Bretagna (*Civic engagement education*). In Italia il dibattito sul *service learning* si è sviluppato nell'ultimo

decennio, soprattutto in relazione al tema della “terza missione” all’interno delle università, laddove questo settore incorpora quelle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società e creano partenariati con le organizzazioni locali e comunitarie. Realizzare interventi di *service learning* in linea con la “terza missione” significa favorire, ad esempio, l’aumento di esperienze di tirocinio curriculare esistenti e la co-costruzione e condivisione di saperi (Marzocco, cap. 4, § 1.1).

Nel panorama scolastico italiano le recenti direttive ministeriali e in ultimo la L. 92/2019 hanno aperto una strada per favorirne la riflessione e la pratica, facendo leva sul potenziale di sviluppo in termini di competenze metodologiche, professionali e sociali. In quest’ottica l’incontro della scuola secondaria superiore con il *service learning* è inteso a rafforzare la convinzione socio-costruttivista di un’idea di scuola concepita “oltre l’aula” e dentro la comunità (intesa in senso locale e, anche, in senso più ampio), in modo tale che il territorio diventi uno spazio di partecipazione attiva e di apprendimento.

L’adozione di questo approccio metodologico porta a rivedere anche i contenuti disciplinari in funzione dei bisogni e dei problemi individuati a livello di micro-realtà e le interconnessioni tra discipline, nonché a potenziare il rapporto tra insegnanti e studenti tramite la condivisione di idee su soluzioni possibili in un esercizio dinamico di osservazione, analisi, riflessione e scambio di informazioni (Aramburuzabala et al. 2019).

Un tale approccio esperienziale si qualifica altresì come modalità di crescita personale nel coltivare, oltre allo sviluppo cognitivo dello studente, anche la dimensione etica e sociale: come scrive Italo Fiorin “lo sviluppo della mente (la testa ben fatta), della mano (la competenza nell’azione) e del cuore (la disponibilità verso gli altri, la solidarietà)” (Massetti 2018, 53).

In questa direzione il *service learning* si allinea al quadro delle metodologie socio-costruttiviste che valorizzano l’apprendimento come responsabilizzazione nei confronti dei bisogni sociali, compiendo azioni solidali per risolvere problemi reali, attraverso l’interazione con i diversi attori sociali, sulla base dell’assunzione che l’apprendimento non è solo un’attività educativa, ma anche democratica e sociale.

Ne scaturisce dunque un quadro rispondente ai dettami dell’etica pubblica e alle responsabilità sociali dell’istruzione e della pratica professionale, laddove le basi necessarie per un effettivo impegno di cittadinanza democratica non si limitano all’acquisizione di nozioni tradizionali di Educazione civica, ma incorporano anche esperienze vissute a contatto con le comunità territoriali, per arrivare ad una maggiore probabilità di sviluppare un senso di responsabilità sociale, di impegno verso i problemi della società nella vita adulta, come cittadini e professionisti, e nonché una certa sensibilità politica.

Come “pratica situata” un elemento chiave dell’apprendimento in servizio è rappresentato dalla conoscenza e consapevolezza storica, dal momento che ogni comunità ha una storia sulla quale si è plasmato, fondamentale, l’attuale ambiente sociale. La comprensione della storia della comunità è essenziale per partecipare efficacemente alla vita della società e agire sulla sua evoluzione futura.

Sotto questo profilo, la Didattica del diritto come disciplina e laboratorio permanente si avvale di approcci per la formazione del giurista-insegnante quale “giurista sociale”, tramite metodologie attive orientate a favorire il processo di apprendimento in ogni ambito giuridico particolare, sullo sfondo del cambiamento sociale ed economico, e a contribuire ad una educazione di qualità.

3. L’IMPATTO DELLE TECNOLOGIE INFORMATICHE E DELLA RETE NELL’ESPERIENZA SOCIALE E GIURIDICA.

3.1. Un’esplosione di *parole nuove*.

Nella società digitale il benessere e lo sviluppo umano dei singoli soggetti, come è stato puntualmente osservato, “hanno iniziato a dipendere in modo significativo dai servizi basati sui dati, dalla gestione del ciclo dell’informazione e dall’accesso al bene della conoscenza” (Faini 2019a, XVII).

I dati formano il nostro “io” digitale e sui dati si basa ogni attività umana: i processi sono rappresentati da dati suscettibili di elaborazione e capaci di pervadere ogni aspetto dell’esistenza in modo ubiquo, integrandosi negli oggetti (*Internet of Things*), ed estendendo le capacità dell’essere umano arrivando a ridefinire la soggettività e l’identità personale (la “persona digitale”) nonché a plasmare nuove soggettività (le “personalità elettroniche”, frutto dell’intelligenza artificiale, e i robot). È lungo questo asse, per inciso, che si sono sviluppate le riflessioni sul “potenziamento umano” e le sue implicazioni (Salardi, Saporiti 2020) ma anche rinnovate indagini sull’impatto che questi processi determinano appunto sulla classica questione del soggetto di diritto, già messa a fuoco in precedenza (Casadei, cap. 3, § 1.2) e, più in generale, della soggettività (Astone 2019; Foglia 2019; Maestri 2019; Morotti 2020).

Gli esseri umani, gli oggetti intelligenti, i robot elaborano e scambiano dati, conoscono e si conoscono grazie alle informazioni e molteplici sono gli effetti anche sul piano sociale (cfr. Ferrari 2020).

Evidenti sono le conseguenze sul piano della soggettività: “Il sé è concepito come un sistema informazionale complesso, costituito da attività, ricordi e storie in cui si esprime la nostra coscienza di sé”. In questa prospettiva, è possi-

bile arrivare ad affermare che “noi siamo le nostre informazioni” (Floridi 2017, 78) e che la società nella quale viviamo è, precisamente, una *data society*: “una “società di dati”, che non è soltanto fondata sui dati come nel suo avvento quale società dell’informazione e della conoscenza, ma ne è intimamente pervasa finendo per coinvolgere e plasmare l’uomo stesso come un *data subject*” (Faini 2019a, XVII).

Sul piano dell’indagine, si profilano nuovi spazi che definiscono il cosiddetto “tecnodiritto” in cui temi e problemi di informatica si combinano con la robotica giuridica (Moro P., Sarra C., a cura di, 2015; Zaccaria 2020) e in cui si delinea la pratica della “tecnoregolazione” (Lettieri 2021; Punzi 2021; Zaccaria 2021).

I confini rassicuranti tra realtà digitale, cui accedere con il *login*, e realtà analogica, cui approdare con il *logout*, “collassano nel concetto di realtà; i bit prendono il posto degli atomi; l’accesso ai dati e ai servizi scalza il paradigma della proprietà delle *res corporales*; si ridefiniscono sfera pubblica e privata; mutano le geometrie del potere in un mondo privo di frontiere e” – ma solo apparentemente (cfr. Taplin 2018; Pietropaoli 2021) – “di sovrani” (Faini 2019a, XVII).

Il diritto è così convocato in modo pressante a riaffermare e ridefinire le sue funzioni e, in tale contesto, gli ordinamenti giuridici sono tenuti al difficile compito di regolare tale “diluvio” di dati che caratterizza le esperienze di vita contemporanee e, in particolare, il diritto è chiamato a disciplinare i *big data*, al fine di tutelare i diritti dei singoli e della collettività.

Nonostante tale esigenza, nell’ordinamento giuridico europeo non è ancora presente una regolazione esplicita dei *big data*.

Al riguardo rilevano, tuttavia, due regolamenti complementari, che costituiscono il *framework* giuridico di riferimento per la circolazione libera e sicura dei dati nell’Unione europea: il regolamento europeo 2016/679 sulla protezione dei dati personali e il regolamento europeo 2018/1807 sulla libera circolazione dei dati non personali (Faini 2019 b; cfr. Pietropaoli 2020); ciò peraltro a conferma di quanto lo spazio giuridico europeo, come si è visto in precedenza in questo capitolo (§ 2.2.), abbia comunque un impatto sulla normazione dei singoli stati nazionali.

Nel caso dei *big data*, peraltro, il compito cui è chiamato il diritto è reso particolarmente complesso in considerazione proprio del funzionamento di un elemento chiave del nuovo mondo che si è già avuto modo di introdurre nel precedente capitolo: ossia quello degli *algoritmi*.

Questi ultimi, come è stato sottolineato da più parti, evidenziano sotto diversi profili un forte contrasto con il tradizionale modo di vedere la realtà da parte dei giuristi (Fioriglio 2015; Avitabile 2017; Amato Mangiameli 2019; Garapon, Lassègue 2019; Casadei, Andronico, a cura di, 2021).

Seppur con una certa semplificazione, è possibile osservare che gli algoritmi prediligono un metodo descrittivo che si differenzia dal carattere prescrittivo tipico del diritto e, più ampiamente, gli algoritmi sono fondati su metodologie deterministiche, che si basano su fenomeni, su circostanze oggettive, su correlazioni e probabilità – che fungono da vettori di prevedibilità (Carleo 2020) – con un duplice effetto: se, da un lato, essi paiono consentire nuove straordinarie potenzialità in termini di prevenzione, con riferimento per esempio alla dimensione delle cure e dell’ambito medico-sanitario o anche ad altri profili connessi alla pratica forense o, ancora, alla pratica effettiva della libertà (Meta 2018), dall’altro rischiano di inficiare le scelte individuali e la libera volontà, su cui tipicamente poggiano gli ordinamenti giuridici democratici e la correlata regolazione (si vedano, in proposito, per un inquadramento dei problemi e delle questioni rilevanti in materia: Barfield 2020; Ebers 2020).

In tale contrasto, il diritto e le professioni legali si trovano ad affrontare complesse questioni etico-sociali ed eterogenee problematiche giuridiche, a tal punto radicali da far addirittura ipotizzare la “fine del diritto” e la “fine del giurista” (Pietropaoli 2020).

Gli ambiti normativi sottoposti a formalizzazione sono sempre più numerosi. Questi tentativi sul piano scientifico sono riconducibili, come si è già accennato, a un campo di studi denominato “diritto computazionale” che è andato consolidandosi nell’ultimo decennio (cfr. Ahsley 2017; Durante 2019). Con tale espressione si indica quel particolare settore dell’informatica giuridica che si occupa della computabilità del ragionamento giuridico, esplorando la possibilità di ridurre le norme a una serie di rappresentazioni logiche interamente processabili.

Si tratta, com’è facile intuire, di un approccio che “sul piano teorico si avvicina alle tesi più estreme del formalismo giuridico” (Pietropaoli 2020, 110) e che, nell’ambito dell’interazione educativa, consente una significativa connessione tra profili teorici e casi di studio pratici: lo sviluppo di veicoli a guida autonoma (Scagliarini, a cura di, 2019; Cerini, Pisani Tedesco, a cura di, 2019), su cui molte aziende automobilistiche stanno investendo, spiega, in maniera emblematica, le attuali prospettive del diritto computazionale nonché l’importanza delle riflessioni che su di esso si interrogano.

Siffatte riflessioni si collocano nell’alveo dei cosiddetti *computational legal studies*, un’area di ricerca che esplora sperimentalmente l’utilizzo di tecniche computazionali avanzate (inferenza *graph-based*, *machine learning*, simulazione *agent-based*, *evolutionary computing*) per innovare i processi di creazione, comprensione e studio del diritto (per un’ampia panoramica si veda Lettieri 2020: per una disamina critica Lettieri 2021).

Per quanto riguarda le professioni legali, è sufficiente elencare – come ha suggerito Stefano Pietropaoli in modo molto puntuale – “alcune delle innovazio-

ni tecnologiche che le hanno rapidamente e radicalmente trasformate nell'ultimo ventennio: dall'automazione documentale agli *smart contracts*, dai data base normativi alla *online dispute resolution*, dalla gestione informatica dei processi fino ad arrivare alla *machine prediction* e al *legal question answering* informatizzato" (Pietropaoli 2020).

Quello che è venuta profilandosi è una vera e propria esplosione di *parole nuove* – *e-Health*, *data privacy*, *autonomous driving*, *net neutrality*, *critical data studies*, *neurodiritto*, *blockchain*, *smart contract*, *cyberwarfare*, ma anche, come si vedrà più in dettaglio di seguito, *digital divide* – che genera interrogativi radicali, sul piano filosofico, ma che ha anche un preciso impatto sull'operatività di chi si trova a svolgere professioni forensi o occupazioni che con il diritto hanno un legame diretto e inaggirabile (si pensi ai vari comparti della pubblica amministrazione ma anche ai vari mondi del sistema economico e produttivo). Ciò pone inevitabilmente, poi, questioni pratiche e operative anche a chi per funzione ha il compito di insegnare ad insegnare una disciplina come quella giuridica che conosce costantemente nuove forme e configurazioni del suo stesso oggetto. L'esperienza giuridica è infatti oggi pervasivamente attraversata e connotata dalle tecnologie informatiche (per una recente panoramica: Casadei, Pietropaoli, a cura di, 2021).

Sul piano filosofico, le riflessioni rimandano agli interrogativi intorno all'intelligenza artificiale, ossia a quella che, in origine, era denominata "cibernetica" (cfr., per un *excursus*, Casadei, Pietropaoli 2021).

È difficile, infatti, sfuggire alla sensazione di essere circondati di termini tecnici o di nomi astratti ormai appartenenti al linguaggio comune. Si tratta di "un nuovo tipo di parole, che prepara ed esprime un'epoca nuova" (Pörksen 2011, 99; cfr. Andronico 2021), o comunque, almeno, di un nuovo modo di usare determinati vocaboli, tipico della nostra attuale condizione storica.

Big data, *legal tech*, *machine learning* sono solo alcune di queste "parole": e se da più parti vengono adottate e richiamate come aspetti chiave di nuove progettualità e strategie nonché come imprescindibili ambiti di studio, anche con riferimento al diritto e alle discipline giuridiche, non manca chi sottolinea, criticamente, che esse "più che nominare cose finiscono con il nasconderle" (Andronico 2021).

Una di queste parole (o espressioni) ha attirato in particolare, in tempi, recenti l'attenzione ed è "giustizia predittiva".

Fondamentale diviene chiedersi di cosa parliamo quando ne parliamo. Una possibile definizione, è la seguente: "Per giustizia predittiva si intende letteralmente la giustizia che prevede il futuro: si tratta di una sorta di *giustizia anticipata*. Nel linguaggio comune, la giustizia predittiva è divenuta la *giustizia prevedibile*. Si ritiene che, proprio per il tramite di formule matematiche, l'interpretazione giudiziale possa essere prevista, in conformità all'esigenza di *certezza*

del diritto, intesa appunto non solo come prevedibilità della disposizione di legge applicabile, ma anche prevedibilità dell'esito giudiziale" (Viola 2017).

D'altro canto c'è chi rileva come la giustizia predittiva sia "in verità una *label* molto sintetica con cui si descrive un ventaglio di opzioni che hanno in comune la applicazione di sofisticate tecnologie sia con finalità di carattere analitico/induttivo (si scoprono *pattern* decisionali o *pattern* comportamentali analizzando e processando dati che riguardano casi e decisioni già avvenuti) sia con finalità prospettico-predittivo (si individuano propensioni e su questa base vengono valutate le probabilità con le quali si può prevedere che la decisione del giudice – in caso di soluzione giudiziale delle controversie – o del mediatore – in caso di attivazione di meccanismi di ADR (*Alternative dispute resolution*) – converga su un punto che possiamo definire focale)" (Castelli-Piana 2018, 154).

Entrare nel mondo della giustizia predittiva significa entrare in un mondo in cui la giustizia diventa qualcosa di prevedibile, tanto da poter parlare appunto di una (sorta di) giustizia anticipata, e dove può trovare finalmente compimento la tanto agognata esigenza della "certezza del diritto", intesa appunto nei termini di una matematica prevedibilità delle decisioni giudiziali (del resto, lo sosteneva già un giurista del calibro di Oliver Wendell Holmes, un secolo fa: il diritto altro non è che la profezia del comportamento delle corti). Possiamo ormai davvero predire – dire prima, appunto: anticipare – l'esito di un giudizio. Con certezza matematica⁷.

Questo tipo di esiti apre, del resto, a numerosi interrogativi che possono essere affrontati mediante il ricorso alle diverse concezioni del diritto (cfr. Casadei, cap. 3). Se per esempio richiamassimo *Il concetto di diritto* di H.L.A. Hart troveremmo conferma che il diritto offre (o dovrebbe offrire) delle "ragioni per agire", e non semplicemente degli strumenti per dire prima ciò che accadrà poi.

La struttura costitutivamente "aperta" del linguaggio, poi, rende vana la pretesa di eliminare le incertezze dell'interpretazione attraverso la positivizzazione dei suoi canoni. Hart lo spiega così: "I canoni "interpretativi" non possono eliminare queste incertezze, benché possano diminuirle: infatti questi canoni sono essi stessi norme generali per l'uso del linguaggio, e fanno uso di termini

⁷ Come sottolineato da Nicola Lettieri, tuttavia: "L'imprevedibilità e l'imperscrutabilità dei modelli predittivi basati su tecniche di *machine learning* genera innanzitutto rischi per la certezza del diritto intesa come possibilità di fare affidamento non solo sulla vigenza, la durata e gli effetti delle norme giuridiche, ma anche sulla concreta applicazione di queste ultime in sede amministrativa e giudiziaria. L'inaccessibilità degli enunciati normativi implementati negli algoritmi e la natura intrinsecamente aleatoria delle tecniche classificatorie e predittive evocate sopra si aggiungono così alle cause di incertezza del diritto che la dottrina ha da tempo messo a fuoco. L'impossibilità di stabilire come e perché si possa essere giudicati a rischio di recidiva da uno strumento di *predictive analytics* illustra in maniera plastica quanto detto" (Lettieri 2021: 89; cfr. anche Lettieri 2020).

generali che richiedono a loro volta di essere interpretati. Essi non possono, al pari di altre norme, stabilire dei criteri per la propria interpretazione” (Hart 2002, 149).

Certo, si potrebbe sostenere che questo problema sia oggi superato, visto che quando parliamo di giustizia predittiva non parliamo più di parole, ma di numeri. Tuttavia questa soluzione, come è stato osservato, rischia di aprire altri problemi (Andronico 2021).

I professionisti del diritto, dal canto loro, stanno già facendo i conti con un modo di lavorare del tutto nuovo rispetto al passato – basti pensare alle modalità di reperimento di testi di legge e all’individuazione di casi giurisprudenziali, ma anche al supporto che le tecnologie informatiche offrono nella stesura dei contratti e di qualsiasi altro tipo di documento giuridicamente rilevante – e dunque l’insegnamento stesso del diritto non può non cogliere queste trasformazioni, i loro esiti, il loro modo di mutare, in profondità, l’esperienza giuridica stessa.

Solo un esempio tra i tanti possibili. La digitalizzazione del sistema della giustizia comporta due conseguenze pratiche assai rilevanti: la *dematerializzazione dei supporti documentali*, quindi la possibilità che il processo possa essere svolto da remoto, e la *formalizzazione delle decisioni*, che consente la *loro automazione*. Nel primo senso si giunge alla conduzione di processi giudiziari a distanza, nel secondo, invece, all’integrazione parziale o totale della decisione giudiziale con agenti artificiali.

Dai dati forniti dal Ministero della Giustizia si può osservare che l’incremento dei depositi telematici di atti giudiziari è stato, negli ultimi anni, quasi esponenziale: dai 893.265 depositi del 2014 si è passati ai ben 12.502.084 del 2020 (Costantini 2021).

Chi è chiamato ad insegnare Didattica del diritto così come coloro che aspirano ad insegnare discipline giuridiche ed economiche non può sottrarsi, pertanto, alla conoscenza di questi processi ma anche ad un costante dialogo con altri saperi e discipline, come quelle informatiche e scientifiche, che lavorano attorno a queste trasformazioni sul piano procedurale e operativo.

3.2. Democrazia e tecnologie digitali: a partire dal contesto pandemico.

Il quadro ora delineato ha conosciuto un imprevisto e ulteriore sconvolgimento in seguito alla diffusione del contagio da Covid-19 e al contesto di emergenza che ne è scaturito (cfr. Nuola, Tuozzo, a cura di, 2020; Porro, Faloni, a cura di, 2021).

La pandemia ha rappresentato una sorta di epifania, una “funzione specchio”, come direbbe il sociologo e filosofo algerino, studioso di questioni migratorie, Abdelakem Sayad (2002), di quella questione sociale su cui la democrazia parlamentare si è strutturata, a partire dai principi di eguaglianza posti in essere

dalla nostra Carta costituzionale. Essa ha illuminato in modo flagrante tutte le “linee di faglia” tracciate dalle molteplici diseguaglianze che percorrono la società italiana al proprio interno, ma anche quella europea e globale (Biagi, Girardi, a cura di, 2021) e posto interrogativi radicali al costituzionalismo democratico (cfr. Schiavello 2021).

Idee e pratiche connesse allo Stato democratico sociale sono tornate attuali; termini come *diseguaglianze*, *povertà* (anche nella specifica declinazione di “povertà educativa”), *sanità pubblica*, *civismo*, *responsabilità* sono tornate centrali e con esse si è consolidata – insieme al concetto di *vulnerabilità* (su questa nozione cfr., da ultimo, Zanetti 2019; Pastore 2021) – l’attenzione verso la nozione di *cura*, a tal punto che nel dibattito teorico ma anche con prese di posizione pubbliche, specie a partire dai mondi della riflessione femminista, è stata avanzata una specifica proposta di “democrazia della cura” (Serughetti 2020, nel solco della riflessione avviata da Joan Tronto 2013).

L’evento del virus ha messo in questione – smascherato appunto – certe retoriche connesse ad una “società additiva” (pura somma di interessi e proiezioni individuali) e rilanciato la necessità di legami sociali entro l’orizzonte del vivere associato, nonché il bisogno di coltivare anche su scala territoriale progetti e iniziative di mutua solidarietà.

D’altra parte, come è stato osservato

ormai da decenni, la democrazia parlamentare, quale forma dominante di traduzione materiale dell’ideale regolativo democratico fondato sulla logica dell’autogoverno, soffre di una crisi strutturale.

Si tratta di una crisi che va letta, soprattutto, alla luce della crisi dell’idea stessa di Stato sociale democratico, cioè della cornice storico-politica entro cui tale forma di democrazia si è da ultimo consolidata.

La crisi dello Stato sociale democratico è, in particolare, il frutto di mutate condizioni materiali combinate a capovolgimenti ideal-politici. È riconducibile sia al mutato equilibrio politico-istituzionale seguito al crollo del Muro di Berlino sia ai processi di globalizzazione economico-sociale e giuridica.

Concettualmente, la crisi dello Stato sociale democratico, e della forma rappresentativa di stampo parlamentare da esso veicolata, coincide con la crisi delle forme istituzionali di protezione sociale di stampo solidaristico o, con altro lessico, della cittadinanza sociale.

Negli ultimi decenni, gli attori nazionali tradizionali si trovano ad affrontare problemi di natura globale con strumenti istituzionali disegnati per risolvere questioni di portata locale. Ciò è il frutto dell’ampliamento, su scala mondiale, della scena del mercato e dei processi economici che (ri-)assumono i connotati di «poteri selvaggi», nonché della sfasatura tra spazio politico e so-

ziale nazionale, da una parte, e spazio economico globale, dall'altra. Entro uno scenario così mutato, regolato dalla logica della competitività, gli Stati, come tradizionali attori politici, godono di un potere limitato di direzione strategica dell'economia, subiscono la concorrenza entro lo scenario globale, e giungono quindi a smantellare i sistemi di protezione e sicurezza sociale" (Casadei, Lo Giudice 2020).

Ciò ha generato alcuni tratti strutturali delle società contemporanee occidentali: aumento delle aspettative di vita (e – a ben vedere – rilevanza delle attività di cura, in senso ampio); calo del tasso di natalità; riduzione del numero delle persone impiegate nell'industria; sviluppo di nuove forme di povertà ed esclusione sociale, ma anche di pratiche inedite di sfruttamento.

In tale contesto assume un particolare rilievo anche il rapporto tra democrazia e nuove tecnologie e, aspetto chiave, il ruolo dell'istruzione e della formazione.

Rispetto alla crisi della democrazia parlamentare molteplici sono gli interrogativi connessi all'avanzare delle nuove tecnologie digitali; dal nostro punto di vista essi celano certamente insidie populiste (e queste hanno caratterizzato anche la recente storia italiana) ma anche alcune inedite possibilità.

Se affidare le pratiche democratiche a potenti calcolatori in grado di risolvere i problemi al nostro posto mediante algoritmi può avere un certo fascino (Mezza 2019), siffatta prospettiva non è aliena da profili fortemente problematici (cfr. Amato 2020; Fioriglio 2015; Lettieri 2021; Ziccardi 2019).

Come osserva puntualmente Silvia Salardi "tra i tanti problemi che la democrazia in forma digitale deve affrontare [...] vi è quello di creare reali spazi pubblici di consultazione che siano accessibili a tutti nel rispetto dei diritti fondamentali" (Salardi 2020).

Prima ancora, dunque, "di discutere circa il ruolo che al popolo deve essere attribuito nella decisione politica, ossia se deve esprimere un parere non vincolante ma rilevante oppure se la volontà popolare debba avere carattere deliberativo in senso stretto, vanno creati degli *spazi pubblici* a cui tutti possano accedere attraverso procedure semplici, trasparenti, in cui gli argomenti di discussione sono spiegati e resi comprensibili ai più. Questo problema non è ancora risolto".

A molti degli spazi di consultazione disponibili accede per lo più – ed è questa una questione centrale nella discussione delle possibili risposte alla crisi del sistema della democrazia parlamentare – un pubblico elitario, sia perché manca un'equa distribuzione della possibilità di accesso, sia perché manca un altrettanto equa distribuzione delle competenze deliberative dei partecipanti.

Creare sfere pubbliche in cui varie comunità di persone, da quella nazionale a quella transnazionale, possono partecipare attivamente all'attività demo-

cratica, in cui vi sia attuazione concreta del principio dell'inclusività, "non è un problema solo tecnico, risolvibile con il ricorso al progresso tecnologico", ma un *problema di tipo tutto politico*.

Non vi è infatti solo il problema di ideare lo strumento o gli strumenti tecnologicamente adeguati a garantire il facile accesso e l'utilizzo trasparente delle sfere pubbliche di democrazia digitale; il problema della realizzazione dell'inclusività rimanda a quello della promozione e attuazione in concreto dell'"autonomia decisionale".

L'autonomia è un dato costitutivo della democrazia, ma è un elemento la cui realizzazione va costantemente ricercata e sviluppata.

Affinché la democrazia digitale non diventi una democrazia eterodiretta, i fruitori della tecnologia devono essere nelle *condizioni pratiche* di poter accedere a luoghi di discussione pubblica e di esprimere un consenso o un dissenso realmente informato.

"Il problema quindi dell'educazione culturale o alfabetizzazione dei singoli che compongono il demos" – come nota Salardi – diviene pertanto "una preconditione per l'esercizio della democrazia digitale" (Salardi 2020).

Si tratta di aspetti che chiamano in causa, come è stato sottolineato, anche i fenomeni di *analfabetismo funzionale*⁸.

L'analfabetismo funzionale digitale e la mancanza di competenze che permettano una adeguata verifica delle fonti e della conseguente veridicità delle informazioni trovate online hanno reso gran parte della popolazione vulnerabile al dilagare di *fake news*, di processi di disinformazione e ipotesi complottiste sull'origine del virus⁹ (un tema questo, si rileva per inciso, che si interseca anche con la questione delle vaccinazioni e delle campagne vaccinali tuttora in corso).

⁸ Come è stato precisato: "Tra le componenti socio-culturali del *digital divide* ve n'è una di più difficile misurazione, ma non per questo meno importante nei suoi potenziali effetti negativi: si tratta del cosiddetto *analfabetismo funzionale digitale*, ossia la trasposizione del concetto di analfabetismo funzionale, definito dall'UNESCO (1984) come «la condizione di una persona incapace di comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere da testi scritti per intervenire attivamente nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità», al mondo del digitale.

Nonostante la crescente digitalizzazione della popolazione, infatti, i dati OCSE relativi al 2019 indicano che soltanto il 36% degli individui in Italia è in grado di utilizzare Internet in maniera complessa e diversificata e, più in generale, solo il 21% di soggetti tra i 16 ed i 65 anni è in grado di comprendere in maniera funzionale un testo scritto. Questo aspetto rende problematico e contraddittorio lo sviluppo digitale del nostro paese, in quanto la vastità della rete e la panacea di informazioni che vi si possono trovare, male si associa alla misurata incapacità di comprensione della maggioranza della popolazione, che non è in grado di valutare la validità delle proprie ricerche né di risalire alla fonte dell'informazione" (Canali 2021, 72).

⁹ Si veda in proposito Galeazzi 2021.

A proposito della pandemia di Covid-19 si è arrivati a parlare di “infodemia”, intendendo con questa parola il caos di informazioni in cui i fatti acclarati e verificati si mescolano alle voci prive di fondamento o ai dati provvisori suscettibili di revisioni anche sostanziali.

Tali aspetti impongono pertanto una forte sollecitazione per la democrazia parlamentare a riconfigurare le sue dinamiche di partecipazione e a ripensare le forme del pluralismo che sempre dovrebbero connotarla, nonché le sue pratiche di formazione alla cittadinanza consapevole, il che significa anche ponderare le informazioni, acquisendo e consolidando gli strumenti atti a interpretare gli eventi e i processi sociali.

Sotto questo profilo, e per ragioni espositive solo procedendo per cenni, pare necessario:

- prendere sul serio le sfide della democrazia digitale (elettronica), intendendola come insieme di pratiche non alternative ma integrative e di rafforzamento degli spazi di partecipazione, consultazione, attivismo democratici;
- affrontare le questioni poste dalla comunicazione e dalla formazione che questa implica con riferimento alla acquisizione di informazioni e al confronto su questioni controverse e che richiedono una qualche forma di *expertise*: un nodo che il contesto pandemico ha portato all’attenzione su amplissima scala (cfr. Farano, Marzocco 2020, Galeazzi 2021; Zanetti, Casadei 2021);
- affrontare il tema della povertà intesa anche (ma non solo) come “povertà educativa”;
- ripensare (o in qualche caso reinventare) le relazioni tra diversi livelli istituzionali, mediante un approccio *multilevel* che miri a contemperare istanze partecipative “dal basso” ed efficacia deliberativa su scala nazionale e sovranazionale, a cominciare dall’Europa ma con uno sguardo certamente aperto alla dimensione planetaria;
- senza trascurare, aggiungiamo, la necessità di riconfigurare, alla luce delle trasformazioni sociali avvenute negli ultimi decenni, il rapporto tra potere politico e potere tecnologico, anche in questo caso con attenzione sia alla dimensione interna agli stati sia a quella internazionale.

Questi aspetti pongono, a più livelli, una sfida educativa che deve fare i conti con strategie di inclusione e rischi di esclusione di cui la pandemia ha rappresentato, di fatto, una cartina al tornasole.

“La pandemia da Covid-19 – come è stato opportunamente rilevato – e le misure di distanziamento sociale rese obbligatorie per far fronte all’emergenza sanitaria hanno accelerato fortemente alcuni processi di digitalizzazione in atto nel nostro paese, con il conseguente effetto di amplificare il divario esistente relativamente al digitale e le sue conseguenze sulla popolazione. Per la prima

volta nella storia, è apparso innegabile come il *digital divide* non possa essere semplicemente relegato ad una questione di accesso alle tecnologie digitali ma debba essere considerato come una potenziale e probabile causa di nuove forme di povertà, isolamento e discriminazione” (Canali 2021, 74)¹⁰.

3.3. Divari digitali e indirizzi politico istituzionali.

In questi termini, emerge in tutta la sua portata il problema dei “divari digitali”, ovvero delle molteplici linee di esclusione, spesso sovrapposte, che riducono la capacità di accesso o di utilizzo delle tecnologie, perlopiù a causa di diseguaglianze pregresse, il cui impatto non grava soltanto sul profilo dell’equità ma anche dal punto di vista dell’efficienza e dello sviluppo economico.

Si tratta di una questione difficile da definire o inquadrare entro coordinate univoche, e non meramente riconducibile a una logica dicotomica (pertanto, a una contrapposizione tra *have* e *have-nots*).

Al contrario, il fenomeno si articola in differenti gradazioni, secondo una molteplicità di stratificazioni e livelli di lettura che, come è stato mostrato in precedenza, impattano assai significativamente nella tavola di problemi che investono la didattica del diritto.

Già nel 1999, Andrew L. Shapiro ricordava che l’impatto delle tecnologie “non è come le acciughe, che alcuni possono amare e altri odiare”, in quanto esso è piuttosto “una caratteristica indelebile del nostro ambiente culturale – qualcosa di complesso che dobbiamo sforzarci di capire in tutte le sue sfumature di grigio” (Shapiro 1999).

Peraltro, come rileva Jan Van Dijk (2020), il termine “divario” è soltanto una metafora e non deve indurre a sottovalutare la natura “relativa” delle distinzioni, le quali devono essere studiate in termini comparativi, e delle quali deve essere considerata anche l’evoluzione costante.

¹⁰ Canali opportunamente rileva come un primo e importantissimo settore che ha sperimentato immediatamente gli effetti del *digital divide* durante la pandemia da Covid-19 sia stato proprio quello dell’*educazione scolastica*.

Per comprendere le difficoltà, l’autrice rinvia ai dati forniti da uno studio Istat relativo al 2019: “quasi il 34% delle famiglie italiane non possiede un computer o un tablet; poco più di una famiglia italiana su cinque ha a disposizione almeno un *device* digitale per componente; i dati migliorano in caso di famiglie più giovani e in cui vive almeno un minore, dove la prima percentuale, riferita alla totale assenza di PC o altri *device* digitali, scende a poco più del 14%; la percentuale di assenza di dispositivi digitali è più alta nelle regioni del Sud rispetto a quelle del Nord (tocca il 46% e il 44% rispettivamente in Calabria e Sicilia) e nei comuni di piccole dimensioni rispetto alle aree metropolitane; tra gli adolescenti di 14-17 anni che hanno usato internet negli ultimi 3 mesi, due su 3 hanno competenze digitali basse o di base mentre meno di tre su 10 (pari a circa 700 mila ragazzi) si attestano su livelli alti” (Canali 2021, 74-75).

Se in un primo tempo – ovvero da quando i giornalisti del *Los Angeles Times* coniarono il termine “digital divide” nel 1995 (Sartori 2006) – la letteratura si è concentrata prevalentemente sul problema dell’accesso alle tecnologie (*physical access*), a seguito della diffusione sempre più capillare dei dispositivi e delle fonti di accesso alla rete, maggiore attenzione è stata rivolta al profilo delle capacità di utilizzo delle tecnologie e, in particolare, di internet (*skills and usage*).

Più recentemente, un’ulteriore linea di indagine sta approfondendo la questione degli esiti (*outcomes*), ovvero delle diseguaglianze che risultano, come *output*, da un accesso ed impiego diseguale della rete e delle tecnologie correlate (*material and conditional access* e *digital media use*), ad esempio con riguardo alla frequenza di utilizzo, al tempo trascorso sulla rete, alla diversificazione degli usi, e al tipo di attività svolte.

Particolarmente rilevanti paiono, come ha suggerito Serena Vantin (2021), le riflessioni che si soffermano sull’individuazione di soggetti o gruppi maggiormente esposti al rischio di *esclusioni digitali*¹¹, ovvero che analizzano le diverse *tipologie di divario*¹².

¹¹ “Tra i soggetti o i gruppi maggiormente esposti ai divari digitali vanno annoverati coloro che sono tendenzialmente privi di adeguata alfabetizzazione digitale o che si trovano in condizioni di isolamento o svantaggio sociale, come le persone anziane, le persone disoccupate, le persone immigrate o gli stranieri residenti, le persone con disabilità, le persone detenute e, in generale, coloro che possiedono bassi livelli di scolarizzazione e istruzione, che vivono in zone periferiche o che sono in condizioni o a rischio di povertà” (Vantin 2021, 234).

¹² Come ha puntualmente illustrato Serena Vantin (2021, 236), censendo le diverse forme di divario alla luce della più recente letteratura sul tema: “Quanto alle tipologie di divario, occorre ricordare, in primo luogo, il divario globale e geografico, vale a dire quello squilibrio che si riferisce a diseguaglianze pregresse tra aree o paesi più ricchi e più poveri del mondo, sulla scorta di una forbice che si approfondisce sempre più per ragioni innanzitutto economiche (molti cittadini delle aree più povere non possono permettersi device ICT né servizi di connessione continuativa ed efficiente), ma anche a causa dello iato tra la domanda e i servizi di fornitura, spesso estremamente lenti e lacunosi nell’erogazione in quelle zone; ovvero a causa della mancanza di *skills* dei cittadini (dall’alfabetizzazione alle competenze informatiche di base, sino alla conoscenza dell’inglese, che è ancora oggi la lingua più diffusa in internet e per lo sviluppo di attività informatiche); e infine per la carenza di contenuti utili (un profilo che è stato definito “content divide”), dal momento che la maggior parte delle informazioni disponibili sul world wide web non è rilevante per i bisogni di una persona che vive in condizioni di estrema povertà e indigenza.

In secondo luogo, sussiste un divario socio-culturale, il quale scaturisce dalle diseguaglianze già esistenti all’interno di una specifica società, la cui natura complessa è ben evidenziata dall’indice di digitalizzazione dell’economia e della società della Commissione Europea (DESI 2020), il quale esprime una valutazione su una serie di parametri riguardanti cinque dimensioni che includono aspetti tecnologici, come la connettività (che rappresenta il 25% dell’indice), ma anche elementi relativi al c.d. “capitale umano”, ossia alle competenze digitali dei singoli individui (25% dell’indice); le loro abitudini, come l’uso di internet (15% dell’indice); il livello di digitalizzazione e integrazione delle tecnologie digitali nei luoghi di lavoro e nelle imprese (20% dell’indice); l’uso di servizi pubblici digitali (15% dell’indice).

In terzo luogo, il divario partecipativo è quello che deriva da una sommatoria di fattori che riguardano gli aspetti cognitivi e relazionali delle tecnologie e di internet (la c.d. *digital literacy*), capaci di

A quest'altezza si colloca la questione dell'istruzione tecnica ma, più ampiamente, della formazione digitale nella cosiddetta società della conoscenza: quest'ultima rischia di essere una società della conoscenza solo per una parte della popolazione, generando appunto concrete forme di esclusione¹³.

Per fare fronte agli squilibri cagionati dai divari digitali e per contrastare le possibili discriminazioni algoritmiche o a mezzo di tecnologie, l'Unione Europea, già da alcuni anni, ha deciso di investire sul rafforzamento di competenze

gettare i presupposti per una piena partecipazione democratica alla vita politica e sociale del Paese. Più precisamente, un tale divario può manifestarsi rispetto alla concreta capacità di fare un uso critico delle tecnologie comunicative (c.d. *digital fluency o metaliteracy*), da intendersi come il risultato di un processo di convergenza tra gli elementi che caratterizzano l'alfabetizzazione informatica, le modalità di produzione e distribuzione della conoscenza, la familiarità con il quadro normativo pertinente, nonché la capacità di schermarsi dagli effetti nocivi di un uso eccessivo, da abusi, reati informatici e minacce per la sicurezza e la tutela dei dati, all'interno di una dinamica circolare e consapevole di apprendimento, creazione e distribuzione delle informazioni sulla rete.

In quarto luogo, una parte rilevante del problema è spesso riconducibile a ragioni di carattere tecnico e tecnologico. A tal fine, si possono distinguere un divario "infrastrutturale" (che grava, ad esempio, su coloro che vivono in territori non coperti da una connessione internet adeguata) da un divario "tecnologico-culturale" (è il caso di coloro che scelgono di non comprare un abbonamento a internet, o di non investire su una connessione di qualità).

Queste forme di esclusione, spesso strettamente intrecciate sul piano pratico, inficiano anche la capacità di mobilità professionale (si pensi alle possibilità di candidarsi online per un posto di lavoro), di istruzione (si pensi alla didattica a distanza sperimentata in epoca pandemica nelle scuole di ogni ordine e grado), di formazione professionale e di apprendimento, con riflessi tangibili sul grado di analfabetismo funzionale digitale – una piaga che, come ha illustrato Claudia Canali [2020], affligge in modo preoccupante la popolazione del nostro Paese – aggravando o esacerbando pregresse condizioni di svantaggio".

¹³ Sotto questo profilo, la situazione di esclusione dalle attività di didattica a distanza rappresenta una nuova dimensione della povertà educativa, di cui risentono soprattutto i minori e che può dar vita a nuove forme di discriminazione e disuguaglianza sociale, e rischia di causare un incremento del fenomeno, già preoccupante, di abbandono scolastico.

"Se si considera che il *digital divide* – osserva Canali (2021) – è solitamente maggiore tra le fasce di popolazione svantaggiate e che a livello geografico ricalca le connotazioni dello storico divario tra le regioni del Nord e quelle del Sud in termini di sviluppo economico e di infrastrutture, appare evidente come questo momento storico rischi di inasprire il divario già esistente tra fasce di popolazione e zone geografiche del nostro paese. Il rischio concreto per una parte della popolazione giovanile, cui non riuscissimo a fornire adeguate competenze e preparazione scolastica, è di rimanere esclusa dal processo di ripresa economica del paese che auspicabilmente seguirà a questa fase emergenziale e di difficoltà".

Rileviamo per inciso che, oltre al settore educativo, a partire da Marzo 2020, il mondo del lavoro nel suo complesso ha dovuto far fronte a nuove modalità e forme di svolgimento della prestazione lavorativa.

Il lavoro "da remoto" (comunemente identificato con il termine *smart working*) è stato identificato dal Governo italiano come la principale misura da adottare per prevenire e contrastare la diffusione del COVID-19 all'interno dei luoghi di lavoro, con l'obiettivo di rendere possibile la prosecuzione delle attività lavorative, garantendo al tempo stesso ai lavoratori e alle lavoratrici adeguati livelli di protezione per tutte quelle attività che possono essere svolte al proprio domicilio o in modalità a distanza (per una panoramica: Senatori 2021).

digitali, ovvero di “tecnologie e risorse educative aperte”, come indicato dalla Risoluzione del Parlamento Europeo del 15 aprile 2014¹⁴.

Tale documento manifesta una esplicita volontà di contrastare il divario geografico (che colpisce soprattutto i contesti rurali, montani o periferici: artt. 38, 57), come pure di superare il divario tecnico-tecnologico (artt. 11 e 22); ma prevede, in particolare, misure atte a vincere il divario socio-culturale e partecipativo, introducendo percorsi di formazione digitale per i discenti e per gli insegnanti, finalizzati allo sviluppo di un’istruzione di qualità e universalmente accessibile, nonché alla promozione della *cittadinanza attiva*.

Sugli aspetti più strettamente cognitivi e sull’impatto dei divari in termini di partecipazione democratica, si è espresso anche il Consiglio tramite le Conclusioni del 30 maggio 2016 “sullo sviluppo dell’alfabetizzazione mediatica e del pensiero critico per mezzo dell’istruzione e della formazione”

Nel 2018, la Risoluzione del Parlamento Europeo dell’11 dicembre “sull’istruzione nell’era digitale: sfide, opportunità e insegnamenti da trarre per la definizione delle politiche dell’Unione europea” ha insistito ancora una volta sugli effetti sociali dei divari digitali, a partire dall’impatto sul mondo del lavoro.

In data 10 dicembre 2019, le Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri “sull’animazione socioeducativa digitale” hanno ribadito che “il divario digitale deve essere colmato”, ovvero che questo dipende in larga misura dal genere, dall’età, dal livello di istruzione, dal gruppo sociale di appartenenza e dalla posizione geografica. A tal fine, si raccomandano “approcci sperimentali e innovativi e nuovi modelli di cooperazione per realizzare attività e servizi di animazione socioeducativa digitale”, sfruttando anche i processi di apprendimento informali.

Da ultimo, l’1 dicembre 2020 il Consiglio ha espresso alcune Conclusioni “sull’istruzione digitale nelle società della conoscenza”, finalizzate a lanciare il nuovo piano d’azione della Commissione per l’istruzione digitale 2021-2027 dal titolo “Ripensare l’istruzione e la formazione per l’era digitale”.

Anche alla luce degli effetti della pandemia da Covid-19, durante la quale il diritto all’istruzione è stato compresso a più riprese, causando difficoltà soprattutto agli studenti con bisogni educativi speciali, il documento riconosce che “il divario digitale all’interno degli Stati membri e in tutta l’Unione rimane una

¹⁴ Come ha osservato Claudia Canali, in questo contesto, “[l]’Italia si colloca all’ultimo posto tra i paesi dell’UE in termini di valutazione sul capitale umano, con gravi lacune in termini di competenza digitali a diversi livelli: solo il 42% delle persone di età compresa tra i 16 e i 74 anni possiede almeno competenze digitali di base (58% nell’UE); non più del 22% dispone di competenze digitali superiori a quelle di base (33% nell’UE); infine, se osserviamo i valori relativi agli specialisti del settore, in Italia soltanto l’1% dei laureati possiede una laurea in discipline TIC (Tecnologie per l’Informazione e la Comunicazione), che rappresenta il dato più basso tra i paesi europei” (Canali 2021, 71-72).

sfida, in quanto può acuire altre disuguaglianze strutturali preesistenti, comprese le disuguaglianze socioeconomiche e di genere” (art. 19). Pertanto, pur nel rispetto del principio di sussidiarietà e della sovranità degli Stati, si raccomandano misure urgenti e sostanziali per promuovere, da un lato, lo sviluppo di un ecosistema di istruzione digitale ad alte prestazioni e quindi per migliorare le capacità e le competenze digitali nel quadro della trasformazione digitale (art. 28) e, dall’altro lato, per colmare le disuguaglianze sociali e il divario digitale garantendo a tutti parità di accesso a opportunità e ambienti di apprendimento digitali adeguati (art. 36).

Questa impostazione coglie pienamente l’esigenza di una formazione permanente e progressiva, affinché la conoscenza umana stia alla guida e non al traino delle tecnologie.

Le esclusioni e gli squilibri digitali sono molteplici, spesso sovrapposti e dipendenti da fattori perlopiù strutturali, che si intersecano a precedenti disuguaglianze e condizioni di svantaggio, generando nuove vulnerabilità e forme di discriminazione.

Da tempo, del resto, l’ordinamento giuridico ha compreso, sia a livello nazionale sia a livello europeo, l’importanza strategica di azioni volte a colmare tali divari, nonché l’esigenza di affiancare lo sviluppo delle tecnologie con l’individuazione e l’applicazione di misure in grado di tutelare il principio di eguaglianza sostanziale.

In tal senso, le strategie adottate sono state indirizzate prevalentemente verso due fronti: da un lato, quello dei sostegni e dell’allocazione di risorse e, dall’altro lato, quello della formazione seguendo precise strategie di inclusione (cfr. Amato Mangiameli, Campagnoli 2020).

3.4. Il mestiere di insegnare e la *tensione cognitiva*.

Quanto si è cercato di descrivere in questo capitolo rinvia a diverse possibili implicazioni che riverberano nella pratica stessa dell’insegnare, all’università (con riferimento alla Didattica del diritto intesa appunto come laboratorio permanente) ma anche nelle aule scolastiche in cui opereranno coloro che, a partire dai corsi di laurea in Giurisprudenza, prendono sul serio la dimensione dell’insegnamento del diritto, anche a fini professionali.

Forte è il bisogno di compenetrare i fondamenti del pensiero giuridico, i suoi più antichi paradigmi e le indagini sulle funzioni stesse del diritto, con la ricerca e la formazione continua sulle inedite sfide che mettono in questione i suoi stessi confini e le sue forme, in sostanza la sua stessa identità, nonché alcuni capisaldi della democrazia costituzionale.

In ambito accademico – laddove si formano gli insegnanti – ciò deve aprire la strada a percorsi di studio certamente “ibridi”, caratterizzati da corsi e attività

interdisciplinari, laboratori, iniziative che mettano in stretto dialogo i docenti delle varie discipline giuridiche nonché i dipartimenti con gli ordini professionali, le istituzioni, le organizzazioni economiche, sindacali, di categoria, il vastissimo mondo dell'associazionismo e del terzo settore e, mediante queste modalità, studenti e studentesse con esperti e nuove figure professionali impegnate attivamente – si pensi solo per fare un esempio a quella del *Data Protection Officer* (DPO) – nel gestire gli effetti delle tecnologie informatiche e dell'intelligenza artificiale, così come gli esiti delle trasformazioni che riguardano gli ordinamenti e le vite dei soggetti individuali.

Con riferimento poi alle sfide sociali l'approccio del *service learning*, che attesta la concretezza dell'idea di un'attività formativa concepita "oltre l'aula" e dentro la comunità (intesa in senso locale ma, anche, in senso più ampio), può consentire non solo di concepire il territorio come uno spazio di partecipazione attiva e di apprendimento ma anche il mondo della rete come spazio di interazioni che mettono al bando, per esempio, discorsi d'odio e di violenza, nonché pratiche discriminatorie (Gheno, Faloppa 2021).

Come è stato assai efficacemente suggerito: "Si continui dunque ad insegnare nelle facoltà giuridiche che cosa è l'abigeato, ma si aiuti anche il giovane allievo ad inquadrare nelle fattispecie penali del nostro ordinamento la condotta del *phishing*. Si insista nel sottolineare l'immutata valenza della definizione di usufrutto del *Corpus juris civilis*, ma si rifletta anche sulla responsabilità giuridica di un *Internet service provider*. Non gettiamo alle ortiche i voluminosi tomi delle pandette, ma neppure teniamoli sulle spalle come un giogo. Appoggiamoci su di loro, per guardare più lontano" (Pietropaoli 2020, p. 118).

Per guardare più lontano – mutuando le parole che Alex Langer utilizzava per descrivere la convivenza civile – occorrono "mediatori, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera" (Langer 1995, p. 39).

C'è bisogno, in questo caso parafrasando Langer, di "traditori della compattezza disciplinare", non di "transfughi". Occorre dedicarsi "all'esplorazione e al superamento dei confini", ma mantenendo ben saldi i raccordi con la dimensione giuridica, con le categorie e gli attrezzi del diritto: si tratta di un'attività "decisiva per ammorbidire le rigidità, relativizzare le frontiere, favorire l'inter-azione" (Pietropaoli 2020, p. 118) e dunque per affinare gli strumenti per orientarsi nel mondo che cambia (e in cui cambiano le dimensioni esistenziali dei soggetti) o per predisporne anche dei nuovi.

Questo approccio al diritto consente di fare i conti con le trasformazioni in corso sollecitando una diversa modalità di concepire la stessa *funzione di regolazione*, chiamando in causa anche la sua possibilità di concretamente *promuovere precisi principi valoriali*.

Con riguardo al primo aspetto, regolativo, un campo sicuramente da coltivare è, anche qui per ricorrere ad un esempio, quello relativo all'*habeas data*, ossia uno strumento rivolto a un giudice al fine di assicurare l'autodeterminazione informativa, la privacy e la libertà di informazione di una persona: "il diritto di libertà informatica assume", in tal modo, "una nuova forma del tradizionale diritto di libertà personale, come diritto di controllare le informazioni sulla propria persona" (Frosini 2014, p. 563), e in qualche modo riconfigura l'idea stessa di cittadinanza in chiave – anche ma non solo – digitale.

Con riguardo al secondo aspetto, promozionale, è – con riferimento alla scuola secondaria – l'idea di un diritto, per così dire, *senza frontiere* che può intercettare le sfide di questo tipo di *cittadinanza digitale* (per alcuni utili approfondimenti si rinvia a Mingardo 2020 e, soprattutto, a Amato Mangiameli, Campagnoli 2020), prevenendo discorsi d'odio e pratiche di violenza, ma anche riaffermando il senso di una *cittadinanza attiva*, che ispirandosi ai principi costituzionali e alla cultura dei diritti fondamentali e umani (oltre alle considerazioni svolte in precedenza da Zullo, si veda anche Cerini 2019), contrasti le esplosioni di nazionalismo, sciovinismo, razzismo, fanatismo religioso, ecc. – "i fattori più dirompenti della convivenza civile che si conoscano" (Langer 1995, p. 39) – e riaffermi la sua capacità di affrontare tutte le dimensioni della vita collettiva: la cultura, l'economia, la vita quotidiana – con i suoi pregiudizi, le sue abitudini, ma anche le sue buone pratiche ispirate alla fiducia¹⁵ – oltre che la politica o la religione.

Una concezione del diritto di questo tipo consente a chi si cimenta con il "mestiere di insegnare" di prendere in esame anche le tensioni economiche e sociali, di approssimarsi a chi versa in condizioni di vulnerabilità e/o di marginalità¹⁶, di cogliere le sfide ecologiche, di mostrare le interconnessioni – troppo spesso offuscate – tra diritto ed economia, e più in generale quelle "nuove problematiche connessioni", quelle "istanze pluriverse", quelle "esigenze nuove" e "relazionalità imprevedute" che, come osservava con grande lungimiranza Alfonso Catania in un suo scritto di recente ripubblicato (Catania 2018), costituiscono il tratto peculiare dell'esperienza giuridica – e più in generale culturale e sociale, economica e politica – contemporanea.

Questa sfida, quotidiana, consente assai bene di stare alla larga da uno dei rischi maggiori per l'insegnante, che è quello – come ricordava Norberto Bobbio (1999, p. 36) – di adagiarsi nella *routine*, ossia nella ricorrente regolarità delle certezze consolidate.

¹⁵ Spunti assai stimolanti, a partire da un approccio giusfilosofico, sono a tal proposito quelli contenuti in Greco 2021.

¹⁶ Per un'ottima esemplificazione di queste potenzialità si veda Bartoli (a cura di) 2019.

La disciplina giuridica, così intesa, può allora consentire di trasformare la classe – anche in epoca di forme di apprendimento “a distanza” (Bruschi Perissinotto 2020; Cavaliere 2020; Iovino 2020) – in vera e propria officina/laboratorio della didattica, in cantiere aperto.

Educazione alla responsabilità e alla cooperazione, interdisciplinarietà e centralità dell’esperienza concreta (così come suggeriscono, ad esempio, le metodologie praticate nelle *Legal Clinic* ma anche altre forme innovative di approccio allo scambio dialogico e all’apprendimento: cfr. Sommaggio 2020), nella convinzione dell’imprescindibilità di una piena consapevolezza teorica (come spiegato in apertura di questo capitolo), costituiscono i cardini su cui si costruisce una didattica che sa combinare tradizione e innovazione.

Quest’ultima può essere realizzata coltivando nei ragazzi e nelle ragazze quella che il maestro Alberto Manzi definiva “tensione cognitiva”, cioè il desiderio che spinge a conoscere la realtà, a porsi domande e a cercare risposte, e su cui l’insegnante co-costruisce con allievi ed allieve il percorso di insegnamento e apprendimento, anche quando l’intero ambiente e contesto di riferimento è attraversato da trasformazioni profonde quali quelle che si è cercato di delineare nelle pagine di questo capitolo.

La competenza didattica dell’insegnante, parafrasando Manzi, sta proprio nel “fare vivere” un problema, cercando una condizione di difficoltà a cui reagire con il bisogno di trovare una soluzione o una risposta adeguata per chi è chiamato ad apprendere: questa insoddisfazione spinge a saperne di più, a riesaminare le conoscenze sull’argomento e a correlarle al problema in modo da conoscere in maniera più analitica quel che si conosceva in modo sommario (cfr. Manzi 2019).

Ciò significa, come ha di recente ribadito un’attenta lettrice di Freire come la femminista afroamericana bell hooks, che l’aula – intesa come l’insieme dei temi e degli argomenti affrontati, dei metodi adottati, delle competenze acquisite insieme agli altri e alle altre, delle relazioni che vi costruiscono – può essere “un luogo di possibilità” (bell hooks 2021, 10), un luogo che accoglie ogni persona nella sua interezza.

Il mestiere di insegnare, in fondo, si svolge appieno in questa pratica costante, che può avvenire di fatto solo all’interno di un laboratorio aperto, in cui la tensione cognitiva è pratica condivisa.

Postfazione

Carla Faralli

Il decreto legislativo 59/2017, avente ad oggetto “Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria” (derivante da una delle nove deleghe contenute nella legge 107/2015, la cosiddetta “Legge della buona scuola”), ha previsto come requisiti per l’accesso al ruolo docente il possesso non solo della laurea ma anche di 24 CFU in discipline antropo-psico-pedagogiche e in metodologie e tecnologie didattiche.

In applicazione di tale previsione normativa, il 10 agosto 2017 il MIUR, con decreto 616, ha specificato le modalità di conseguimento dei crediti, che possono essere acquisiti solo presso istituzioni universitarie/accademiche e devono riguardare quattro ambiti (in almeno tre devono essere acquisiti almeno sei crediti), vale a dire:

- Pedagogia: pedagogia speciale e didattica dell’inclusione;
- Psicologia;
- Antropologia;
- Metodologie e tecnologie didattiche generali.

Con riferimento a tutte le classi di concorso, l’allegato B al decreto 616 specifica le finalità generali da perseguire:

- Analisi di modelli e strategie educative per lo sviluppo di una scuola interculturale, con riferimenti all’educazione alla democrazia, alla cittadinanza, alla pace e al rispetto dell’altro, alla prospettiva di genere, alle dinamiche di devianza e marginalizzazione e ai relativi pregiudizi, ai fenomeni di radicalizzazione e alle relative implicazioni nel contesto scolastico e nella formazione delle giovani e dei giovani.

- Riconoscimento delle dinamiche esclusive/inclusive all’interno dei gruppi e delle istituzioni formative e analisi e gestione pedagogica di situazioni di bullismo, cyberbullismo e omofobia e alle dinamiche della discriminazione, alle nuove forme di dipendenza e alle differenti problematiche giovanili.

- Educazione ambientale, educazione allo sviluppo sostenibile e alla cooperazione internazionale.

- Approcci, strategie e strumenti educativi per la promozione di classi resilienti nella prospettiva pedagogica e didattica dell’inclusione.

Con riferimento alla classe di concorso A-46 (Scienze giuridico-economiche), per le scienze giuridiche sono ulteriormente specificati i seguenti argomenti:

- Analisi critica delle principali metodologie per l'insegnamento sviluppate nella ricerca in didattica delle scienze giuridiche, anche in riferimento allo specifico ruolo dell'insegnante, ai nodi concettuali, epistemologici e didattici dell'insegnamento e apprendimento delle discipline di interesse, e in funzione dello sviluppo delle capacità semiotiche nonché dell'ampliamento delle potenzialità espressive e conoscitive nell'ambito disciplinare specifico.

- Progettazione e sviluppo di attività di insegnamento delle scienze giuridiche: illustrazione dei principi e delle metodologie per la costruzione di attività e più in generale di un curriculum di scienze giuridiche nel quale siano potenziati il linguaggio tecnico-giuridico e il consolidamento delle capacità comunicative necessarie al raggiungimento degli obiettivi di formazione e istruzione in materie giuridiche.

- Gli strumenti offerti dalle nuove tecnologie, nell'insegnamento, nell'apprendimento e nella conoscenza del diritto. Indicazione dei processi di insegnamento e apprendimento del diritto mediati dall'uso delle tecnologie, con particolare attenzione alle nuove tecnologie digitali.

- Analisi delle potenzialità e criticità dell'uso di strumenti tecnologici per l'insegnamento e apprendimento del diritto, in particolare con riferimento alle ricerche normative, giurisprudenziali e dottrinali e alle ricerche giuridiche negli ordinamenti stranieri.

- Analisi delle pratiche didattiche per l'insegnamento e per l'apprendimento del diritto mediate dall'uso delle tecnologie, con particolare attenzione allo specifico ruolo dell'insegnante e ai nodi concettuali, epistemologici e didattici.

Per l'acquisizione di questi specifici contenuti è indicato il settore disciplinare IUS 20, che ai sensi della declaratoria ministeriale (DM n. 805, 2015, allegato B, settore 12/H3) "comprende l'attività scientifica e didattico-formativa degli studi relativi alla dimensione ontologica, assiologica, deontologica ed epistemologica del diritto. Gli studi si riferiscono, altresì, alla teoria generale del diritto e dello Stato, nonché alla sociologia giuridica, ai profili filosofici e giuridici della bioetica, all'informatica giuridica e alla retorica".

Gli argomenti indicati per l'insegnamento delle scienze giuridiche nella classe di concorso A-46 sono pienamente congruenti con la declaratoria sopra citata, ma non consentono una semplice mutuazione dai corsi ordinari di filosofia del diritto, bensì richiedono l'individuazione di percorsi specifici che attingano alla ricchezza degli ambiti della disciplina e alla sua tradizione.

Non possiamo non ricordare, ad esempio, che John Dewey, uno dei padri della pedagogia moderna, è stato anche un filosofo del diritto¹. Le varie arti-

¹ Per una summa della filosofia del diritto di John Dewey, cfr. *My Philosophy of Law*, in AA.VV., *My Philosophy of Law. Credo of Sixteen American Scholars*, Boston Law Book Co., Boston, 1941, 73-85.

colazioni della sua filosofia – logica, morale, pedagogia, diritto, politica – si presentano quali parti integranti di un progetto globale, strutturato secondo le linee di una coerente impostazione metodologica, tendente alla realizzazione della democrazia, intesa non tanto come specifica forma di governo, quanto come “un tipo di vita associata, di esperienza comunicata e congiunta”, la cui essenza “consiste nel risolvere le divergenze sociali mediante la discussione e lo scambio di idee. Questo metodo è una prima approssimazione al metodo di ottenere mutamento mediante la ricerca e la verifica sperimentale: il metodo scientifico”.

L’avvento della democrazia nel senso sopra descritto è possibile, secondo il filosofo americano, solo attraverso una vasta opera educativa capace di costruire una nuova cultura scientifica².

La Società Italiana di Filosofia del Diritto il 14 giugno 2018 ha organizzato presso il CIRSFID (Centro Interdipartimentale di Ricerca in Storia del Diritto, Filosofia e Sociologia e Storia del Diritto e Informatica Giuridica) dell’Università di Bologna un seminario dal titolo “Didattica del diritto e formazione dei docenti” per discutere i temi da affrontare negli insegnamenti già istituiti o da istituirsi nei corsi di laurea in Giurisprudenza per rispondere a quanto previsto dalla normativa.

Nell’ambito di questo seminario è nata l’idea del presente volume, che contiene i contributi, rispettivamente di Valeria Marzocco, di Silvia Zullo e di Thomas Casadei.

A partire dal seminario bolognese, negli ultimi tre anni, le iniziative seminariali in materia si sono susseguite numerose, con l’intento di discutere e costruire una nuova prospettiva di contenuti e metodi della didattica del diritto sia per la formazione del giurista nel percorso universitario sia per la sua formazione in vista dell’insegnamento scolastico delle discipline giuridico-economiche.

In particolare, il 3 dicembre 2019, presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell’Università di Brescia, si è tenuto il Seminario “La didattica delle scienze economico giuridiche nei percorsi 24 CFU”; il 20 ottobre 2020, nell’ambito del Corso di Didattica del diritto e media education, presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell’Università di Modena e Reggio-Emilia (in collaborazione con CRID – Centro di Ricerca Interdipartimentale su Discriminazioni e vulnerabilità, Unimore), ha preso avvio il Ciclo seminariale “Di-

² Tra le professioni di fede più significative nella filosofia, cfr. *Democracy and Education*, Macmillan Co., New York, 1916 (trad. it. *Democrazia ed educazione*, a cura di E. Agnoletti, La Nuova Italia, Firenze, 1949, p. 111).

dattica inclusiva, parità e cittadinanza attiva” con una serie di incontri sui temi della scuola inclusiva, delle esperienze applicative per la promozione della cittadinanza attiva, dei modelli pedagogici a confronto a partire dal pragmatismo di John Dewey; il 23 Marzo 2021, nell’ambito del Corso di Didattica del diritto presso il Dipartimento di Scienze Giuridiche dell’Università di Bologna, si è tenuto il Seminario online “Riflessioni in tema di didattica del diritto: formazione del giurista, didattica a distanza, divario digitale” (a partire da V. Marzocco, S. Zullo, Th. Casadei, *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, 2019); il 12 maggio 2021 si è svolto il Seminario online “Didattica del diritto e formazione del giurista”, organizzato nell’ambito del Corso di Didattica del diritto presso il Dipartimento di Giurisprudenza, Università degli Studi di Napoli Federico II.

Concludo citando Martha C. Nussbaum: sulla scia dell’insegnamento deweyano la filosofa americana sostiene che un sistema scolastico oggi più di ieri deve educare persone capaci di vivere la vita di società democratiche. Se una nazione intende promuovere una democrazia “umana”, sensibile verso l’altro, intesa a garantire ad ognuno le giuste opportunità di vita, libertà e ricerca della felicità, avrà bisogno di sviluppare le seguenti capacità:

La capacità di ragionare sui problemi politici che riguardano la nazione, di esaminare, riflettere, discutere e giungere a conclusioni senza delegare alla tradizione o all’autorità.

La capacità di riconoscere, nei concittadini persone con pari diritti, per quanto possano essere diversi per razza, religione, genere e orientamento sessuale: di guardare a loro con rispetto, in quanto fini, non in quanto strumenti da manipolare per il proprio tornaconto.

La capacità di preoccuparsi per la vita degli altri, di cogliere quali politiche siano significative per le opportunità e le esperienze dei propri concittadini, di tutti i tipi, e anche delle persone al di fuori della propria nazione.

La capacità di raffigurarsi la varietà dei problemi della vita umana così come essa si svolge: di pensare l’infanzia, l’adolescenza, i rapporti familiari, la malattia, la morte e molto altro tenendo in considerazione un ampio spettro di storie personali, e non solo un insieme statistico.

La capacità di giudicare gli uomini politici criticamente, ma in base a precise informazioni e con la consapevolezza delle reali possibilità a loro disposizione.

La capacità di pensare al bene della nazione intera, non a quello del proprio gruppo locale.

La capacità di vedere la propria nazione come parte di un ordine mondiale complesso, in cui problematiche di vario tipo richiedono una discussione transnazionale per la loro soluzione³.

Mi auguro che il presente volume possa fornire un piccolo contributo in questa direzione.

³ Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011, 42-43.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *La sfida pedagogica americana*, Armando, Roma, 1969.
- AA.VV., *My Philosophy of Law: Credos of Sixteen American Scholars*, Boston Law Book Co., 1941, pp. 73-85.
- AA.VV., *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Lisciani e Giunti, Teramo, 1983.
- Agazzi A., Macchietti S.S., *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo Agazzi*, La Scuola, Brescia, 1991.
- Aglietti M., *La cittadinanza dell'appartenenza. La naturalizzazione degli stranieri nella Spagna liberale*, in M. Aglietti, C. Calabrò (a cura di), *Cittadinanze nella storia dello Stato contemporaneo*, FrancoAngeli, Milano, 2017, pp. 15-32.
- Alpa G., Roppo V. (a cura di), *La vocazione civile del giurista. Saggi dedicati a Stefano Rodotà*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- Alsubaie M.A., *Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum*, in *Journal of Education and Practice*, 2015, n. 33, pp. 125-128.
- Amato Mangiameli A.C., *Tecno-regolazione e diritto. Brevi note su limiti e diritto*, in *Il diritto dell'informazione e dell'informatica*, n. 2, 2017, pp. 147-167.
- Ead., *Algoritmi e big data. Dalla carta sulla robotica*, in *Rivista di filosofia del diritto*, 1, 2019, pp. 107-124.
- Amato Mangiameli A.C., Campagnoli M.N., *Strategie digitali: #diritto_educazione_tecnologie*, Giappichelli, Torino, 2020.
- Amato S., *Biodiritto 4.0: intelligenza artificiale e nuove tecnologie*, Giappichelli, Torino, 2020.
- Andreozzi, D., Tonolo S. (a cura di), *La cittadinanza molteplice: ipotesi e comparazioni*, EUT, Trieste, 2016.
- Andronico A., *Sulla dismisura. Una lettura dell'Antigone di Sofocle*, in *Diritto e Questioni pubbliche*, 2, 2018, pp. 155-187.
- Andronico A., *Giustizia digitale e forme di vita. Qualche libro e alcune riflessioni sul nostro nuovo mondo*, dattiloscritto, 2021.
- Ansuátegui Roig F.J., *La libertà d'espressione: ragione e storia*, a cura di A. Di Rosa, Giappichelli, Torino, 2018.
- Aramburuzabala P., McIlrath H., Opazo H., *Embedding Service-Learning in European Higher Education*, Routledge, London, 2019.
- Arciero A., *Totalitarismo: categorie, forme, rappresentazioni*, Nuova arnica, Roma, 2007.
- Ardone V. (a cura di), *Uguale per tutti: educazione alla legalità, alla scelta, alla lotta contro le mafie*, Esselibri, Napoli, 2007.
- Ariemma L., *La scuola come "palestra di democrazia" e di educazione alla cittadinanza*, in G.M. Labriola (a cura di) *La città come spazio politico: tessuto urbano e corpo politico, crisi di una metafora*, Editoriale scientifica, Napoli, 2016, pp. 411-431.
- Ashley V.K., *Artificial intelligence and legal analytics: new tools for law practice in the digital age*, Cambridge University Press, Cambridge, 2017.
- Astone A., *La persona elettronica: verso un tertium genus di soggetto?*, in Bilotta F., Raimondi F. (a cura di), *Il soggetto di diritto. Storia ed evoluzione di un concetto nel diritto privato*, Jovene, Napoli, 2020, pp. 253-264.
- Atienza M., *Diritto come argomentazione: concezioni dell'argomentazione*, Editoriale scientifica, Napoli, 2018.
- Avitabile L., *Il diritto davanti all'algoritmo*, in *Rivista Italiana per le Scienze Giuridiche*, vol. 8, 2017, pp. 315-327.

- Bacelli G., *Insegnare diritto ed economia: le scienze sociali nella scuola superiore*, La Nuova Italia, Scandicci, 2000.
- Bacelli L., *Umanità*, in L. Barbari, F. De Vanna (a cura di), *Il diritto al viaggio. Abbecedario delle migrazioni*, Giappichelli, Torino, 2018, pp. 309-316.
- Baglieri M., *Nussbaum e l'educazione. Una lettura di non per profitto e di Creating Capabilities*, in *Riforma della Scuola*, 14, 2012.
- Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A. (a cura di), *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano, 2014.
- Baldascino R., *Cittadinanza attiva digitale per un futuro migliore*, in *Rivista dell'Istruzione*, n. 6, 2018, pp. 86-89.
- Baldini V., *Emergenza costituzionale e Costituzione dell'emergenza. Brevi riflessioni (e parziali) di teoria del diritto*, in *Dirittifondamentali.it*, 1, 2020, pp. 1-13.
- Balibar É., *La cittadinanza*, Bollati Boringhieri, Torino, 2012.
- Balibar É., Mezzadra S., Samaddar R. (eds.), *The Borders of Justice*, Temple University Press, Philadelphia, 2012.
- Bandes A.S., Madeira J.L., Temple K.D., White E.K. (eds.), *Research Handbooks on Law and Emotions*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham UK-Northampton Massachusetts USA, 2021.
- Bandieramonte F., *Capacità giuridica delle società e responsabilità per le obbligazioni antecedenti all'iscrizione nel registro delle imprese*, Booksprint, Buccino, 2011.
- Barbera M., *The Emergence of an Italian Clinical Legal Education Movement: The University of Brescia Law Clinic*, in *Reinventing Legal Education. How Clinical Education Is Reforming the Teaching and Practice of Law in Europe*, a cura di A. Alemanno, L. Khadar, Cambridge University Press, Cambridge, 2018.
- Barberis M., *Il diritto come discorso e come comportamento. Trenta lezioni di filosofia del diritto*, Giappichelli, Torino, 1988, pp. 35-43.
- Id., *Stato costituzionale: sul nuovo costituzionalismo*, Mucchi, Modena, 2012.
- Barcella G., *Cittadinanza e Costituzione: per una educazione alla legalità*, Patti, Kimerik, 2018.
- Barcellona P., *La teoria dei sistemi e il paradigma della modernità*, in Aa.Vv. *Fine della storia e mondo come sistema. Tesi sulla post-modernità*, Dedalo, Bari, 2003, pp. 71-119.
- Barfield W. (ed. by), *Cambridge Handbook on The Law of Algorithms*, Cambridge University Press, Cambridge, 2020.
- Barrotta P., *Scienza e democrazia: verità, fatti e valori in una prospettiva pragmatista*, Carocci, Roma, 2016.
- Barsotti V. (a cura di), *L'identità delle scienze giuridiche in ordinamenti multilivello*, Maggioli, Santarcangelo di R. (RN), 2014.
- Bartoli C., *Come il diritto inventa le identità*, in *Ragion pratica*, 2, 2012, pp. 335-356.
- Ead. (a cura di), *Inchiesta a Ballarò. Il diritto visto dal margine*, Navarra editore, Palermo, 2019.
- Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, 1984.
- bell hooks, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà* (1994), Meltemi, Milano, 2020.
- Bellatalla L., *John Dewey e la cultura italiana del '900*, ETS, Pisa, 1999.

- Ead., *John Dewey, epistemologo della pedagogia e della didattica*, in G. Genovesi (a cura di), *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 113-130.
- Bello B.G., *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società*, Franco Angeli, Milano, 2020.
- Ead., *I discorsi d'odio in rete*, in Th. Casadei, S. Pietropaoli (a cura di), *Diritto e tecnologie informatiche. Questioni di informatica giuridica, prospettive istituzionali e sfide sociali*, Wolters Kluwer, Cedam giuridica, Padova, 2021, pp. 247-261.
- Bello B.G., *Seconde generazioni*, in L. Barbari, F. De Vanna (a cura di), *Il diritto al viaggio. Abbecedario delle migrazioni*, Giappichelli, Torino, 2018, pp. 257-263.
- Bellucci L., *La promozionalità del diritto nella riflessione europea contemporanea. "Materiali" per una "ricostruzione"*, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, XLVIII, 2018, pp. 195-218.
- Belvisi F., *Cittadinanza*, in A. Barbera (a cura di), *Le basi filosofiche del costituzionalismo*, Laterza, Roma-Bari, 1997, pp. 117-144.
- Benedetti G., *Responsabilità educative del diritto*, Carabba, Lanciano, 2017.
- Bennet S. et al., *The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence*, in "British Journal of Education Technology", 5, 2008, pp. 775-786.
- Benson L., Harkavy I., Hartley M., *Integrating a Commitment to the Public Good into the Institutional Fabric*, in *Higher Education for the Public Good: Emerging Voices from a National Movement*, J.A. Kezar et al. (eds.), Jossey-Bass, San Francisco, 2005, pp. 185-216.
- Bergmann J., Sams A., *Flip your classroom. La didattica capovolta*, Giunti, Firenze, 2016.
- Bernardini M.G., *Soggettività "mancanti" e disabilità. Per una critica intersezionale all'immagine del soggetto di diritto*, in *Rivista di filosofia del diritto*, 2, 2018, pp. 281-300.
- Bernardini M.G., Giolo O. (a cura di), *Le teorie critiche del diritto*, Pacini, Pisa, 2017.
- Biagi L., Girardi D. (a cura di), *Ognuno per sé, chi per tutti? Diseguaglianze, stato sociale, convivenza*, Maggioli editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2021.
- Bilotta F., Raimondi F. (a cura di), *Il soggetto di diritto. Storia ed evoluzione di un concetto nel diritto privato*, cit.
- Bin R., *Come si studia il diritto: una guida pratica per affrontare con successo la facoltà di giurisprudenza*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Bin R., Pitruzzella G., *Le fonti del diritto*, Giappichelli, Torino, 2018³.
- Binder G., Weisberg R., *Literary Criticisms of Law*, Princeton University Press, Princeton, 2000.
- Blingino C.P., *Formazione dal basso, approccio interdisciplinare, impegno civile: fondamenti teorici dell'esperienza clinica legale con detenuti e vittime di tratta*, in A. Maestroni, P. Brambilla, M. Carrer (a cura di), *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, Giappichelli, Torino, 2018, pp. 233-269.
- Bobbio N., *Teoria dell'ordinamento giuridico*, Giappichelli, Torino, 1960.
- Id., *Sulla funzione promozionale del diritto*, in *Rivista trimestrale di diritto e procedura civile*, XXIII, 1969, pp. 1312-1329.
- Id., *La funzione promozionale del diritto rivisitata*, in *Sociologia del diritto*, III, 1984, pp. 7-27.
- Id., *Il mestiere di vivere, il mestiere di insegnare, il mestiere di scrivere*, colloquio con P. Polito, in *Nuova Antologia*, fasc. 2211, luglio-settembre 1999, pp. 5-47.
- Id., *Quale giustizia, quale legge, quale giudice*, in *Questione Giustizia*, 1, 2004, pp. 1-11.
- Id., *Dalla struttura alla funzione. Nuovi studi di teoria del diritto* (1976), Laterza, Roma-Bari, 2007.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985.

- Boeris C., *Comunità di Pratica Democratica. L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione per l'educazione alle competenze di cittadinanza nella scuola secondaria di II grado*, tesi di dottorato in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione (XXXI ciclo), Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione, Università degli Studi di Torino, 2018.
- Boffo S., Moscati R., *La Terza Missione dell'Università. Origini, problemi e indicatori*, in *La scuola democratica*, 2, 2015, pp. 251-271.
- Bolobanovic A., *Noi, il diritto e l'economia. Corso diritto per i bienni*, Simone, Napoli, 2002, rist. 2005.
- Ead., *Cittadinanza attiva: elementi di diritto e di economia*, Simone per la scuola, Napoli, 2015.
- Ead., *Verde futuro: elementi di diritto ed economia: per il primo biennio*, Simone per la scuola, Napoli, 2015.
- Bolognini S., *Il cyberbullismo come volto demoniaco del potere digitale e le (possibili) politiche del diritto antidoto*, Giuffrè, Milano, 2017.
- Id., (a cura di), *Cyberbullismo: profili psico-pedagogici e socio-giuridici*, Giuffrè, Milano, 2017.
- Bombelli G., *Diritto, comportamenti e forme di credenza*, Giappichelli, Torino, 2017.
- Bombelli G., Montanari B. (a cura di), *Ragionare per decidere*, Giappichelli, Torino, 2015.
- Bongiovanni G., Pino G., Roversi C. (a cura di), *Che cosa è il diritto. Ontologie e concezioni del giuridico*, Giappichelli, Torino, 2016.
- Borghi L., *Il fondamento dell'educazione attiva*, La Nuova Italia, Firenze, 1952.
- Borsellino P., *Bioetica: tra morali e diritto*, n.e, Raffaello Cortina, Milano, 2018.
- Ead., *Covid-19: Quali criteri per l'accesso alle cure e la limitazione terapeutica in tempo di emergenza sanitaria?*, in *Notizie di Politeia*, 138, 2020, pp. 5-25.
- Bottani N., *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2013.
- Bottani N., Poggi A.M., Mandrile C., *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?*, Il Mulino, Bologna, 2010.
- Bovo M., Sommaggio P., *Nuove strategie per la formazione giuridica. Modelli formativi per una educazione giuridica di qualità*, Giappichelli, Torino, 2021.
- Boyd White J., *The Legal Imagination (1985). 45th Anniversary Edition*, Kluwer, 2018.
- Braido P., *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, LAS, Roma, 1968.
- Breccia U., *Immagini della giuridicità contemporanea tra disordine delle fonti e ritorno al diritto*, in *Politica del diritto*, 3, 2006, pp. 21-50.
- Brigaglia M., Celano B., *Rivoluzione cognitivista e teoria del diritto: un programma di ricerca*, in *Diritto & Questioni pubbliche*, 2, 2017, pp. 523-535.
- Brighi R., Zullo S. (a cura di), *Filosofia del diritto e nuove tecnologie. Prospettive di ricerca tra teoria e pratica*, presentazione di C. Faralli, Aracne, Roma, 2015.
- Bruner J.S., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1964.
- Id., *Il significato dell'educazione* (1971), Armando, Roma, 1986.
- Id., *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino*, Armando, Roma, 1992.
- Id., *Verso una teoria dell'istruzione* (1966), Armando, Roma, 1997.
- Bruschi B., Perissinotto A., *La didattica a distanza*, Laterza, Roma-Bari, 2020.
- Buckingham D., *Media education: alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, traduzione di L. Di Nitto, introduzione all'edizione italiana di G. Cappello, Erickson, Trento, 2013.

- Buscema L., *Emergenza sanitaria ed ordinamento democratico: questioni di metodo e di valore*, in *BioLaw Journal – Rivista di BioDiritto*, Special Issue 1, 2020, pp. 27-34.
- Byrnes J.P., Fox N.A., *The Educational Relevance of Research in Cognitive Neuroscience*, in *Educational Psychology Review*, 10, 3, 1998, pp. 297-342.
- Calabresi G., *Scelte tragiche* (1978), Giuffrè, Milano, 1986.
- Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma, 2011.
- Cambi F., *Libertà da... L'eredità del marxismo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- Cammelli M., *Amministrazione (e interpreti) davanti al nuovo Titolo V della Costituzione*, in *Le Regioni*, 2001, 6, 2001, pp. 1273-1304.
- Canale D., *Persona*, in M. Ricciardi, A. Rossetti, V. Velluzzi (a cura di), *Filosofia del diritto. Norme, concetti, argomenti*, Carocci, Roma, 2015, pp. 15-36.
- Id., *Norme opache. Il ruolo degli esperti nel ragionamento giuridico*, in *Rivista di Filosofia del diritto*, numero speciale, 2015, pp. 93-124.
- Id., *Conflitti pratici: quando il diritto diventa immorale*, Laterza, Roma-Bari, 2017.
- Canali C., *Gli effetti del digital divide durante la pandemia da Covid-19*, in C.A. Porro, P. Faloni (a cura di), *Emergenza Covid-19: impatto e prospettive*, Mucchi, Modena, 2021, pp. 69-84.
- Canuto L., *Service learning: dai fondamenti teorici ai benefici per lo studente di lingua straniera*, in *EL.LE*, 2, 2016, pp. 231-250.
- Caporale C., Pirmi A. (a cura di), *Pandemia e resilienza: persona, comunità e modelli di sviluppo dopo la COVID-19*, Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili, Il Mulino, Bologna, 2020.
- Caravale M., *Le discipline storico-giuridiche*, in *La formazione del giurista*. Atti del Convegno (Roma, 2 luglio 2004), a cura di C. Angelici, Giuffrè, Milano, 2005, pp. 15-26.
- Carleo A. (a cura di), *Decisione robotica*, Il Mulino, Bologna, 2020.
- Carnelutti F., *Clinica del diritto*, in *Rivista trimestrale di diritto e procedura civile*, 2, 1935, pp. 169-175.
- Caruso S., *Una nuova filosofia della cittadinanza*, Firenze University Press, Firenze, 2012.
- Casadei Th., *Aspetti della Dewey-Renaissance: radicalismo (social)democratico e pluralismo dialogico*, in *Teoria politica*, 1, 2000, pp. 143-159.
- Id., *Diritto e (dis)parità. Dalla discriminazione di genere alla democrazia paritaria*, Roma, Aracne, 2017a, in part. cap. III, pp. 103-141.
- Id., *Le teorie critiche del diritto. Tra filosofia giuridica e filosofia politica*, Postfazione in M.G. Bernardini, O. Giolo (a cura di), *Le teorie critiche del diritto*, Pisa, Pacini, 2017b, pp. 379-410.
- Id., *Questioni di cittadinanza in un "eclettico meticcio politico": Tom Paine*, in M. Aglietti, C. Calabrò (a cura di), *Cittadinanze nella storia dello Stato contemporaneo*, FrancoAngeli, Milano, 2017, pp. 94-108.
- Id., *La cittadinanza come "luogo di lotta"*, in *Rivista dell'istruzione*, 6, 2018, pp. 23-27.
- Id., *Una didattica "senza frontiere"? Le trasformazioni del diritto e il mestiere di insegnare*, in C. Sarzotti, C. Blengino (a cura di), *La prospettiva sociogiuridica alle frontiere della didattica del diritto*, Lededizioni, Milano, 2021.
- Id. (a cura di), *Lessico delle discriminazioni: tra società, diritto e istituzioni*, Diabasis, Reggio Emilia, 2008.
- Casadei Th., Lo Giudice A., *I nodi della democrazia parlamentare, tra presente e avvenire*, in *Ordines. Per un sapere interdisciplinare sulle istituzioni europee*, 2, 2020, pp. 338-356.

- Casadei Th., Pietropaoli S. (a cura di), *Diritto e tecnologie informatiche. Questioni di informatica giuridica, prospettive istituzionali e sfide sociali*, Wolters Kluwer, Cedam giuridica, Padova, 2021.
- Casagrande M., *Scuola, società e democrazia*, a commento di J. Dewey, in *Democrazia ed educazione*, in *Società*, vol. 5, n. 4, 1949, pp. 668-671.
- Casavecchia M., *L'ordinamento giuridico. Introduzione*, in *Il nuovo diritto delle società*, 11, 2013, 1, pp. 134-151.
- Cassese S., Mura A., *Artt. 33-34*, in *Commentario della Costituzione*, a cura di Giuseppe Branca, Rapporti etico-sociali, Zanichelli, Edizioni del Foro Italiano, Bologna-Roma, 1975.
- Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2011.
- Id., *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma, 2016.
- Castrovilli et al., *Le parole del diritto e dell'economia: corso di diritto ed economia per il biennio degli istituti secondari superiori*, Simone, Napoli, 2005.
- Catania A., *Il diritto come organizzazione della forza*, in *Rivista di filosofia del diritto*, 1974, pp. 371-397 (poi raccolto in *Riconoscimento e potere. Studi e filosofia del diritto*, Edizioni scientifiche Italiane, Napoli, 1996, pp. 37-66).
- Id., *Argomenti per una teoria dell'ordinamento giuridico*, Jovene, Napoli, 1976.
- Id., *Il diritto tra forza e consenso. Saggi sulla filosofia giuridica del novecento*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli, 19902.
- Id., *Riconoscimento e potere. Studi di filosofia del diritto*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli, 1996.
- Id., *Teoria e filosofia del diritto. Temi, problemi e figure*, Giappichelli, Torino, 2006.
- Id., *Metamorfosi del diritto. Decisione e norma nell'età globale*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Id., *Effettività e modelli normativi: studi di filosofia del diritto* (2003) a cura di V. Giordano, Torino, Giappichelli, 2018, pp. 39-43.
- Id., *Filosofia del diritto. Introduzione critica ai concetti giuridici*, a cura di F. Mancuso, Giappichelli, Torino, 2015.
- Id., *Trasformazioni del diritto in un mondo globale*, in Id., *Effettività e modelli normativi. Studi di filosofia del diritto*, a cura di V. Giordano, Torino, Giappichelli, 2018.
- Id. (a cura di), *Definizioni del diritto. Antologia ad uso degli studenti*, Gentile, Salerno, 1999.
- Cavaliere A., *Dall'homeschooling alla smart school: tra trend educativi e rischi di esclusione*, in "La Fionda", 3 aprile 2020: <https://www.lafionda.org/2020/04/03/dall-homeschooling-alla-smart-school-tra-trend-educativi-e-rischi-di-esclusione/>.
- Ead., *Scuola e democrazia. Riflessioni a partire da "La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive"*, in *Sociologia del diritto*, 3, 2020, pp. 192-199.
- Cegolon A., *Il valore educativo del capitale umano*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- Celano B., *Lezioni di filosofia del diritto*, Giappichelli, Torino, 2018.
- Cerini D., Pisani Tedesco A. (a cura di), *Smart mobility, smart cars e intelligenza artificiale: responsabilità e prospettive*, Giappichelli, Torino, 2019.
- Cerini G. (a cura di), *Competenza è cittadinanza: idee, fonti, proposte operative*, Maggioli, Santarcangelo di R. (RN), 2019.
- Cerini G., Loiero S., M. Spinosi (a cura di), *Competenze chiave per la cittadinanza: dalle indicazioni per il curricolo alla didattica: indicazioni nazionale e nuovi scenari, didattiche per competenze, percorsi per la sostenibilità, criteri per la valutazione e certificazione*, Giunti Tecnodid ed., Napoli, 2018.
- Ceri-Ocse, *Personalising Education*, Paris 2006.
- Cerulli Irelli V.; O. Roselli (a cura di), *Per una riflessione sulla didattica del diritto (con particolare riferimento al diritto pubblico)*, Franco Angeli, Milano, 2000.

- Cervati A.A., *A proposito di metodi valutativi nello studio del diritto costituzionale*, in *Diritto pubblico*, 3, 2005, pp. 707-748.
- Chiosso G., *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia, 2015.
- Ciampi G., *Il governo della scuola nello Stato post-unitario. Il Consiglio superiore della pubblica istruzione dalle origini all'ultimo governo Depretis*, Edizioni di Comunità, Milano, 1983.
- Ciaramelli F., *I dilemmi di Antigone*, Giappichelli, Torino, 2017.
- Cives G., *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1970.
- Id., *Maria Montessori. Pedagogista complessa*, ETS, Pisa, 2001.
- Codignola E., *Introduzione*, in J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981.
- Codini E., *La cittadinanza: uno studio sulla disciplina italiana nel contesto dell'immigrazione*, Giappichelli, Torino, 2017.
- Coinu G., *Le politiche comunitarie in materia di istruzione tra assenza di competenze e presenza di processi*, in *Rassegna di diritto pubblico europeo*, 1, 2005, pp. 83-99
- Colazzo S., Ellerani P. (a cura di), *Service learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e progettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*, Università del Salento, 2018.
- Condello A., Andina T. (eds.), *Post-truth, philosophy and law*, Routledge, London-New York, 2019.
- Corbucci P., Freddano M. (a cura di), *Diventare cittadini europei: idee, strumenti e risorse per un'educazione consapevole all'Europa*, Loescher, Torino, 2018.
- Corigliano F., *La cultura della cittadinanza: itinerario europeo e contesto globale*, Mimesis, Milano-Udine, 2016.
- Corneli V., *Cittadinanza, sovranità e democrazia al tempo della crisi economica e delle emergenze securitarie*, Aracne, Roma, 2018.
- Corradini L., *A proposito di educazione alla cittadinanza*, in *Rivista dell'istruzione*, 6, 2018, pp. 9-13.
- Cosentino E., *Educazione alla legalità: il diritto penale spiegato ai ragazzi*, Simone per la scuola, Napoli, 2006.
- Cospe (a cura di), *Media education, comunicazione interculturale e hate speech: quaderno di appunti e idee operative per educatori e insegnanti*, Regione Emilia-Romagna Assessorato al welfare e alle politiche abitative, Bologna, 2016.
- Costa P., *Civitas. Storia della cittadinanza in Europa*, 4 voll., Laterza, Roma-Bari, 1999-2001.
- Id., *Democrazia politica e Stato costituzionale*, Editoriale scientifica, Napoli, 2006.
- Costantini F., *Giustizia elettronica e digitalizzazione giudiziale: contesto europeo ed esperienza italiana*, in Th. Casadei, S. Pietropaoli (a cura di), *Diritto e tecnologie informatiche*, cit., pp. 105-120.
- Crespi I., *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Cricenti G., *I giudici e la bioetica: casi e questioni*, Carocci, Roma, 2017.
- Crisafulli V., *Libertà di scuola e libertà di insegnamento*, in *Giurisprudenza Costituzionale*, fasc. 3-4, 1958.
- Croce B., *Filosofia della pratica. Economica ed etica, Filosofia come scienza dello spirito III* (1909), Laterza, Bari, 1950.
- Crocetta Ch., *A partire da John Dewey: didattica del diritto e cittadinanza democratica*, in *Teoria e critica della regolazione sociale*, 1, 2020, pp. 1-21.

- D'Atena A., *Il principio di sussidiarietà nella Costituzione italiana*, in *Rivista italiana di diritto pubblico comunitario*, 1997, pp. 603-627.
- Da Re F., *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, Milano, 2013.
- De Blasio E., *E-democracy. Teorie e problemi*, Mondadori, Milano, 2019.
- De Bortoli A., *La terza missione dell'università: il dialogo tra scienza e società*, in S. Scamuzzi e De Bortoli A. (a cura di), *Come cambia la comunicazione della scienza. Nuovi media e terza missione dell'università*, Il Mulino, Bologna, 2013.
- De Franceschi L., *La cittadinanza come luogo di lotta: le seconde generazioni in Italia fra cinema e serialità*, Aracne, Roma, 2018.
- De Nicola G., *I diritti delle donne: verso l'educazione di genere*, in A. Bolobanovic, *Verde futuro: elementi di diritto ed economia. Per il primo biennio*, cit.
- De Simone G., *Didattica cenerentola?*, in *Lavoro e diritto*, 4, 2016, pp. 1081-1094.
- De Vanna F., *Progettazione e sviluppo di attività di insegnamento nelle discipline giuridiche: principi, metodologie, obiettivi cognitivi per la costruzione di un percorso didattico*, modulo del corso di "Didattica del diritto" del Dipartimento di Giurisprudenza di Parma (docente: Prof.ssa Maria Zanichelli).
- Della Morte G., *I big data e la protezione internazionale dei diritti umani. Regole e conflitti*, Editoriale scientifica, Napoli, 2018a.
- Id., *L'algoritmo in tribunale*, in *il Mulino*, 2018b (15 novembre): https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:4547.
- Dewey J., *Scuola e società* (1899; trad. it. 1915, 1947), La Nuova Italia, Firenze, 1985.
- Id., *Come pensiamo* (1901; trad. it. 1961), La Nuova Italia, Firenze, 1986.
- Id., *Democrazia e educazione* (1916; trad. it. 1949), La Nuova Italia, Firenze, 1984.
- Id., *Democrazia e educazione* (1916; trad. it. 1949), La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- Id., *Esperienza e educazione* (1938; trad. it. 1949), La Nuova Italia, Firenze, 1981.
- Id., *Logica, teoria dell'indagine* (1938; trad. it. 1973), Einaudi, Torino, 1973.
- Di Donato F., Heritier P. (a cura di), *Humanities e cliniche legali. Diritto e metodologia umanistica-Humanities e legal clinics. law and humanistic methodology*, fascicolo monografico di *Teoria e critica della regolazione sociale*, 2, 2017, pp. 1-109.
- Di Donato F., Scamardella F. (a cura di), *Il metodo clinico-legale. Radici tecniche e dimensioni pratiche*, Editoriale scientifica, Napoli, 2016.
- Di Tano F., *Hate speech e molestie in rete. Profili giuridici e prospettive de iure condendo*, Aracne, Roma, 2019.
- Id., *I reati informatici e i fenomeni del cyberstalking, del cyberbullismo e del revenge porn*, in Th. Casadei, S. Pietropaoli (a cura di), *Diritto e tecnologie informatiche. Questioni di informatica giuridica, prospettive istituzionali e sfide sociali*, cit., pp. 165-178.
- Dorigo S. (a cura di), *Il ragionamento giuridico nell'era dell'intelligenza artificiale*, Pacini, Pisa, 2020.
- Durante M., *Potere computazionale: l'impatto delle ICT su diritto, società e sapere*, Milano, Meltemi, 2019.
- Dworkin R., *L'impero del diritto*, Il Saggiatore, Milano, 1989.
- Ebers M., Navas S. (eds.), *Algorithms and Law*, Cambridge University Press, Cambridge, 2020.
- Eyler J., Giles D.E., *Where's the Learning in Service-learning?*, Jossey-Bass, San Francisco, 1999.
- Fadda R., *Sentieri della formazione*, Armando, Roma, 2002.

- Fahri Isin E., *Being Political. Genealogies of Citizenship*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 2002.
- Faini F., *Big data, algoritmi e diritto*, in *DPCE on line*, 3, 2019, pp. 1869-1882: <http://www.dpceonline.it/index.php/dpceonline/article/view/785/726>.
- Faini F., *Data society. Governo dei dati e tutela dei diritti nell'era digitale*, Giuffrè, Milano, 2019.
- Faralli C., John Dewey., *Una filosofia del diritto per la democrazia*, Clueb, Bologna, 1990.
- Ead., *La filosofia del diritto contemporanea: i temi e le sfide*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Ead., *Il "sesso mancante" negli studi e nelle facoltà giuridiche*, in L. Avitabile (a cura di), *Donne Diritti*, in *Quaderni della rivista Impresa Ambiente Management*, 14, 2014, pp. 61-71.
- Farano A., Marzocco V., *Expertise tecniche e decisori politici: razionalità legislativa e uso dell'argomento scientifico nella produzione del diritto emergenziale*, in S. Staiano (a cura di), *Nel ventesimo anno del terzo millennio: sistemi politici, istituzioni economiche e produzione del diritto al cospetto della pandemia da Covid-19*, Editoriale scientifica, Napoli, 2021, pp. 149-184.
- Faro S., Frosini T.E., Peruginelli G. (a cura di), *Dati e algoritmi. Diritto e diritti nella società globale*, Il Mulino, Bologna, 2020.
- Fassò G., *Il giudice e l'adeguamento del diritto alla realtà storico-sociale (1972)*, in Id., *Scritti di filosofia del diritto*, a cura di E. Pattaro, C. Faralli, G. Zucchini, 3 voll. Giuffrè, Milano, 1982, vol. II: pp. 985-1050.
- Fedeli D., Munaro C., *Bullismo e cyberbullismo: come intervenire nei contesti scolastici. Guida operativa per insegnanti e dirigenti*, Giunti edu, Firenze, 2019.
- Felini D., R. Trincherò (a cura di), *Progettare la media education: dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- Ferrajoli L., *L'Unione europea: la sua crisi e il suo futuro*, in *L'Europa allo specchio. Identità, cittadinanza, diritti*, a cura di F. Cerrato, M. Lalatta Costerbosa, il Mulino, Bologna, 2020, pp. 155-171.
- Id., *Principia iuris: teoria del diritto e della democrazia*, 3 voll., Laterza, Roma-Bari, 2007.
- Ferrarese M.R., *Prima lezione di diritto globale*, Laterza, Roma-Bari, 2012.
- Ferrari V., *Funzioni del diritto*, Laterza, Roma-Bari, 1987.
- Id., *Diritto e società. Elementi di sociologia del diritto*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Id., *Relazione introduttiva a Diritto e politica. Le nuove dimensioni del potere*, Atti del 27° Congresso della società italiana di filosofia del diritto (Copanello di Staletti, 16-18 settembre 2010), a cura di A. Scerbo, Giuffrè, Milano, 2014, pp. 9-22.
- Id., *Note socio-giuridiche introduttive per una discussione su diritto, intelligenza artificiale e big data*, in *Sociologia del diritto*, 3, 2020, pp. 9-32.
- Ferraro F., Zorzetto S. (a cura di), *La motivazione delle leggi*, Giappichelli, Torino, 2018.
- Fichera F., *Le belle tasse: ciò che i bambini ci insegnano sul bene comune*, Einaudi, Torino, 2011.
- Fidel R., *The Case Study Method: a Case Study*, in *Library and Information Science Research*, 6, 1984, pp. 273-288.
- Fioravanzo M., *Sull'autorizzazione maritale: ricerche intorno alla condizione giuridica della donna nell'Italia unita*, in *Clio – Rivista trimestrale di Studi Storici*, 4, 1994, pp. 642-725.
- Fioriglio G., *Dittatura e censura dell'algoritmo. Neutralità, poteri e responsabilità dei motori di ricerca web automatici*, in *Rivista elettronica di diritto, economia, management*, 1, 2015, pp. 63-86.
- Id., *Democrazia elettronica: presupposti e strumenti*, Cedam, Padova, 2017.

- Fiorini I., *Il Service Learning*, in *Competenza è cittadinanza. Idee, fonti, proposte operative*, a cura di G. Cerini, Maggioli ed., Santarcangelo di Romagna, 2019, pp. 215-221.
- Floridi L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano, 2017.
- Id., *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.
- Foglia A., *Quale didattica per quale diritto? Una proposta tra teoria e didattica del diritto*, Casagrande, Bellinzona, 2003.
- Foglia M., *L'identità personale nell'era della comunicazione digitale*, in F. Bilotta F., Raimondi (a cura di), *Il soggetto di diritto*, pp. 265-276.
- Fondazione Agnelli, Benadusi L., Molina S., *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna, 2018.
- Frabboni F., *Il domani dell'educazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2003.
- Frank J., *Why not a Clinical Lawyer-School?*, in *University of Pennsylvania Law Review*, 81, 8, pp. 907-923.
- Frauenfelder E., Santoianni F., *Le scienze bioeducative*, Liguori, Napoli, 2002.
- Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Gruppo Abele, Torino, 2014.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino, 2011.
- Freud S., *Il disagio della civiltà*, Einaudi, Torino, 2010.
- Fronza E., Caruso C. (a cura di), *Ti faresti giudicare da un algoritmo? Intervista ad Antoine Garapon*, in *Questione giustizia*, 4, 2018, pp. 196-199.
- Frosini T.E., *L'accesso a internet come diritto fondamentale*, in O. Pollicino, E. Bertolini, V. Lubello (a cura di), *Internet: regole e tutela dei diritti fondamentali*, Aracne, Roma, 2013, pp. 69-80.
- Id., *Google e il diritto all'oblio preso sul serio*, in *Diritto dell'Informazione e dell'Informatica*, nn. 4/5, 2014.
- Frosini V., *La struttura del diritto*, Giuffrè, Milano, 19713.
- Id., *Ordinamento giuridico*, voce in *Enciclopedia del diritto*, vol. XXX, Giuffrè, Milano, 1980.
- Fuggetta A., *Cittadini ai tempi di internet: per una cittadinanza consapevole nell'era digitale*, Franco Angeli, Milano, 2018.
- Fuselli S., *Diritto, neuroscienze, filosofia. Un itinerario*, FrancoAngeli, Milano, 2014.
- Id., *Introdurre ai principi filosofici dell'esperienza giuridica. Per una didattica del diritto nei percorsi liceali*, in P. Moro (a cura di), *Insegnare diritto ed economia: metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica*, cit.
- Gabba C.F., *Le donne non avvocate. Considerazioni*, Libreria Galileo già Fr. Nistri, Pisa, 1884.
- Gagné R.M., *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma, 1973.
- Galeazzi G.M., *Psicopatologia, innocenza epistemica ed egoismo dei pensieri irrazionali sul Covid-19: minimizzazione, negazionismo e complottismo*, in C. Porro, P. Faloni (a cura di), *Emergenza Covid-19: impatto e prospettive*, Mucchi, Modena, 2021, pp. 27-40.
- Galfré M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma, 2017.
- Galletti M., Vida S., *Libertà vigilata. Una critica del paternalismo libertario*, IF PRESS, Roma, 2018.
- Garapon A., Lassègue J., *Justice digitale. Révolution graphique et rupture anthropologique*, PUF, Paris, 2018; ed. it. a cura di M.R. Ferrarese, *a giustizia digitale. Determinismo tecnologico e libertà*, Il Mulino, Bologna, 2021.

- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento, 2005.
- Id., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013.
- Gargiulo E., *L'inclusione esclusiva. Sociologia della cittadinanza sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Id., *Leggere la modernità e le sue tensioni: la cittadinanza come chiave di lettura simmeliana*, in C. Corradi, D. Pacelli, A. Santambrogio (a cura di), *Simmel e la cultura moderna*, voll. II: *Interpretare i fenomeni sociali*, Morlacchi, Perugia, 2010, pp. 49-70.
- Gargiulo E., Tintori G., *Giuristi e no. L'utilità di un approccio interdisciplinare allo studio della cittadinanza*, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 2, 2015, pp. 503-519.
- Genovesi G. (a cura di), *Attivismo e Pedagogia. Ripensando l'Educazione nuova*, Ricerche Pedagogiche, Parma, 2004.
- Gentile G., *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica* (1912), Sansoni, Firenze, 1962, vol. I.
- Gentili A., *Il diritto come discorso*, Giuffrè, Milano, 2013.
- Id., *Contratto*, in V. Velluzzi, M. Ricciardi, A. Rossetti (a cura di), *Filosofia del diritto*, Carocci, Roma, 2015, pp. 175-192.
- Gheno V., Faloppa F., *Trovare le parole. Abbecedario per una comunicazione consapevole*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2021.
- Ghislandi P., *Didattica online*, in Id., (a cura di), *E-Learning. Didattica e innovazione in università*, Università degli Studi di Trento, Trento, 2002, pp. 65-97.
- Giacomini G., *Potere digitale. Come Internet sta cambiando la sfera pubblica e la democrazia*, Meltemi, Roma, 2018.
- Gianformaggio L., *Filosofia e critica del diritto*, Giappichelli, Torino, 1995.
- Ead., *Filosofia del diritto e ragionamento giuridico*, a cura di E. Diciotti, V. Velluzzi, Giappichelli, Torino, 2018.
- Giolo O., *Status in trasformazione. Il diritto alla cittadinanza nell'esperienza europea*, in Ead., *Diritti e culture. Retoriche pubbliche, rivendicazioni sociali, trasformazioni giuridiche*, Aracne, Roma, 2012, pp. 23-55.
- Ead., *Il diritto neoliberale*, Jovene, Napoli, 2020.
- Giunti C., Orlandini L., Tortoli L. (Eds.), *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning"*, Indire, Firenze, 2018, <http://pheggaro.indire.it/uploads/attachments/1980.pdf>
- Gometz G., *Democrazia elettronica: teoria e tecniche*, ETS, Pisa, 2017.
- Greco T., *L'orizzonte del giurista tra autonomia ed eteronomia*, in *La formazione del giurista. Contributi a una discussione*, a cura di B. Pasciuta e L. Loschiavo, Tre Press, Roma, 2018, pp. 45-68.
- Id., *La legge della fiducia. Alle radici del diritto*, Laterza, Roma-Bari, 2021.
- Grossi P., Persiani M., Pizzorusso A., Del Punta R., *Riordinare il caos: conoscibilità delle norme e ruolo della dottrina*, in *Lavoro e diritto*, 4, 2001, pp. 549-569.
- Grossi P., *Prima lezione di diritto*, Laterza, Bari-Roma, 2017 (ed. originale 2003; 2006).
- Id., *Un impegno per il giurista di oggi: ripensare le fonti del diritto*, in Paolo Grossi, a cura di G. Alpa, Laterza, Roma-Bari, 2011.
- Grosso E., *Una cittadinanza funzionale. Ma a cosa? Considerazioni sull'acquisto della cittadinanza iure soli, a partire da una suggestione di Patricia Mindus*, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 2, 2015, pp. 477-501.
- Guastini R., *Far cose con regole*, Il Mulino, Bologna, 1979.
- Id., *Il diritto come linguaggio*, Giappichelli, Torino, 2006.

- Id., *Le fonti del diritto: fondamenti teorici*, Giuffrè, Milano, 2010.
- Id., *Introduzione. Diritto senza forza?*, in Schauer F., *La forza del diritto* (2015), a cura di N. Ladavac, introduzione di R. Guastini, postfazione di M.L. Ghezzi, Mimesis, Milano-Udine, 2016, pp. 13-17.
- Harris C.L., Narayan U., *L'azione affermativa e il mito del trattamento preferenziale* (1994), in K. Thomas, Gf. Zanetti (a cura di), *Legge, razza e diritti, La Critical Race Theory negli Stati Uniti*, Diabasis, Reggio Emilia, 2005.
- Hart H.L.A., *Il concetto di diritto* (1961), Einaudi, Torino, 2002.
- Hofmann J.B., *iRules: come educare figli iperconnessi*, Giunti, Firenze-Milano, 2015.
- Hutchings K., Dannreuther R. (eds.), *Cosmopolitan Citizenship*, St. Martin's Press, New York, 1999.
- IKagan S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma, 2000.
- Iovino F., *Scuola: didattica a distanza o senza distanza per lo sviluppo della persona?*, in *Dialoghi in emergenza, Dialoghi in emergenza*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2020, pp. 188-198.
- Kelsen H., *Lineamenti di dottrina pura del diritto* (1934), Einaudi, Torino, 2000.
- Id., *Society and Nature. A Sociological Inquiry* (1946), Einaudi, Torino, 1953.
- Lalatta Costerbosa M. (a cura di), *Lo spazio della responsabilità: approdi e limiti delle neuroscienze*, Il Mulino, Bologna, 2015.
- Ead., *Il diritto come ragionamento morale. Saggio sul giusnaturalismo contemporaneo e le sue applicazioni bioetiche*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2007.
- Ead., *Una bioetica degli argomenti*, Giappichelli, Torino, 2012.
- Langer A., *La scelta della convivenza*, edizioni e/o, Roma, 1995.
- Lavagna C., *Istituzioni di diritto pubblico*, UTET, Torino, 1973.
- Le Boterf G., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli, 2008.
- Le Doux J., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni* (1996), Baldini e Castoldi, Milano, 2003.
- Lettieri N., *Fuori da uno splendido isolamento. Le scienze cognitive negli orizzonti della scienza giuridica*, in *Sistemi intelligenti*, 2, 2010, pp. 323-336.
- Id., *Law in The Turing's Cathedral. Notes on the Algorithmic Future of Legal Research*, in W. Barfield (ed. by), *Cambridge Handbook on The Law of Algorithms*, cit., pp. 32-95.
- Id., *Antigone e gli algoritmi. Appunti per un approccio giusfilosofico*, Mucchi, Modena, 2021.
- Liberto G., *Educare alla pace: le radici del conflitto*, Patti, Kimerik, 2013.
- Lichtner M., *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Loevinger L., *Jurimetrics. The Methodology of Legal Inquiry*, in *Law and Contemporary Problems*, 28, 1, 1963, pp. 5-35.
- Lombardi F., *La questione didattica*, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 2, 1997, pp. 521-536.
- Lombardi Vallauri L., *Il diritto come ordinamento*, in R. Orecchia (a cura di), *Il diritto come ordinamento. Informazione e verità nello Stato contemporaneo*, Giuffrè, Milano, 1976, pp. 9-48.
- Lorusso A., *Postverità: reality TV, sociali media e storytelling*, Il Mulino, Bologna, 2018.
- Maestri E., *La persona digitale tra habeas corpus e habeas data*, in F. Bilotta F., Raimondi (a cura di), *Il soggetto di diritto*, cit., pp. 277-290.
- Maglioni M., & Biscaro F., *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento, 2014.

- Magni S.F., *Etica delle capacità: la filosofia pratica di Sen e Nussbaum*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Magni S.F., *Giustizia sociale, capacità, istruzione*, in *Rivista dell'istruzione*, 6, 2012, pp. 24-26.
- Mancini L., Bello B. (a cura di), *Intersectionality, Law and Society*, numero monografico di *Sociologia del diritto*, 2, 2016.
- Manderson D., *Literature in Law – Judicial Method, Epistemology, Strategy, and Doctrine*, in *University of New South Wales Law Journal*, 4, 2015, pp. 1300-1315.
- Mangini M., *Il ragionamento giuridico tra formalismo e retorica*, Giappichelli, Torino, 2012.
- Manservigi S., *Ambiente: valore giuridico e valore educativo. Una prospettiva sinergica per la piena realizzazione di uno sviluppo sostenibile*, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 10, n. 15/16, 2018, pp. 151-166.
- Mantegazza R., *Manuale di pedagogia interculturale: tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Manzi A., *Un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*, introduzione di R. Farnè: <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/10/CentroAlberto-Manzi-tensione-cognitiva.pdf>.
- Marella M.R., *Note critiche in tema di soggettività giuridica e diversità*, in *Politica del diritto*, XXIX, 4, 1998, pp. 581-599.
- Marella M.R., Rigo E., *Le cliniche legali, i beni comuni e la globalizzazione dei modelli di accesso alla giustizia e di lawyering*, in *Rivista critica di diritto privato*, 4, 2015, pp. 537-556.
- Marzano A., *Legge del ritorno e cittadinanza in Israele. Il delicato rapporto tra ebraicità e democrazia dopo la fine della stagione di Oslo*, in M. Aglietti, C. Calabrò (a cura di), *Cittadinanze nella storia dello Stato contemporaneo*, cit., pp. 62-76.
- Marzo R., *La Costituzione come educazione alla legalità: percorsi di studio su Costituzione e cittadinanza*, prefazione di E. Cuccodoro; contributo di E. Sina, postfazione di M. Cerioni, Editoriale scientifica, Napoli, 2018.
- Marzocco V., *Lost in Translation. Cosa prendere (e cosa lasciare) del dibattito americano su diritto e neuroscienze*, in *Rivista di Biodiritto*, 2, 2014, pp. 239-251.
- Massetti E., *La cittadinanza attiva nella scuola e oltre la scuola*, in *Rivista dell'istruzione*, 6, 2018, pp. 49-53.
- Melis G., *Storia dell'amministrazione italiana*, Il Mulino, Bologna, 1996.
- Menesini E., Nocentini A., Palladino E., *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo: approcci universali, selettivi e indicati*, Il Mulino, Bologna, 2017.
- Meta M., *Algoritmi di libertà. La potenza del calcolo tra dominio e conflitto*, Donzelli, Roma, 2018.
- Mezzadra S., *Diritto di fuga: migrazioni, cittadinanza, globalizzazione, ombre corte*, Verona, 2001.
- Mezzadra S., Petrillo A. (a cura di), *I confini della globalizzazione: lavoro, culture, cittadinanza*, Manifestolibri, Roma, 2000.
- Mialaret G., *La pedagogia sperimentale*, Armando, Roma, 1986.
- Mincu M., *L'educazione non neutrale*, SEI, Torino, 2007.
- Mindus P., *Anatomia del cittadino. Tre modi di intendere la cittadinanza e alcuni problemi indesiderati*, in *Analisi e Diritto*, 2009, pp. 73-97.
- Ead., *Cittadinanza, identità e il sovrano potere di escludere*, in *Ragion pratica*, 2, 2012, pp. 477-494.
- Ead., *Cittadini e no. Forme e funzioni dell'inclusione e dell'esclusione*, Firenze University Press, Firenze, 2014.

Mingardo L., *Insegnare diritto nella scuola superiore dell'era digitale globale. Principi, regole, metodologie*, in P. Moro (a cura di), *Insegnare diritto ed economia: metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica*, cit.

Molinari C., *Storia di Antigone*, De Donato, Bari, 1977.

Molinari P., Riva E. (a cura di), *Spazi e tempi della cittadinanza: idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*, Mimesis, Milano-Udine, 2017.

Montanari B., *La fragilità del potere: l'uomo, la vita, la morte*, Mimesis, Milano-Udine, 2013.

Montanari B. (a cura di), *Filosofia del diritto. Il senso di un insegnamento*, numero monografico di *Teoria e Critica della Regolazione Sociale*, 1, 2016.

Montessori M., *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano, 2000.

Moro G., *Azione civica, conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*, Carocci, Roma, 2005.

Moro P., *Topica digitale e ricerca del diritto: metodologia e informatica giuridica nell'era dell'infosourcing*, Giappichelli, Torino, 2015.

Id., *Educazione giuridica e didattica performativa*, in *Cultura e diritti per una formazione giuridica*, Rivista trimestrale, n. 2-3-4 aprile-dicembre 2015, Scuola Superiore dell'avvocatura, Pisa University Press, Pisa 2015, pp. 85-96.

Id. (a cura di), *Etica, informatica, diritto*, Franco Angeli, Milano, 2009.

Id. (a cura di), *Insegnare diritto ed economia: metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica*, Franco Angeli, Milano, 2020.

Id., *Il dialogo competitivo. Il metodo didattico del diritto e dell'economia*, in P. Moro (a cura di), *Insegnare diritto ed economia: metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica*, cit.

Moro P., Sarra C. (a cura di), *Tecnodiritto: temi e problemi di informatica e robotica giuridica*, Franco Angeli, Milano, 2017.

Morotti E., *Una soggettività a geometrie variabili per lo statuto giuridico dei robot*, in F. Bilotta F., Raimondi (a cura di), *Il soggetto di diritto*, cit., pp. 291-306.

Mortari L., *Educare alla cittadinanza partecipativa*, Mondadori, Milano, 2008.

Ead., *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Franco Angeli, Milano, 2017.

Mortati C., *Istituzioni di diritto pubblico*, CEDAM, Padova, 1976.

Nannipieri L., *La dimensione costituzionale del digital divide. In particolare, gli ostacoli cognitivi alla proiezione dell'individuo nello spazio virtuale*, in M. Nisticò, P. Passaglia (a cura di), *Internet e Costituzione*, Giappichelli, Torino, 2014, pp. 189-220.

Nelson L., *Socratic method and critical philosophy*, Dover Publications, NY 1949.

Ead., *Vita pubblica e ragion pratica. Scritti scelti*, a cura di M. La Torre, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2004.

Nigris E., Negri S.C. e Zuccoli F. (a cura di), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Roma, 2007.

Nino C.S., *Diritto come morale applicata*, Giuffrè, Milano, 1999.

Norris P., *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

Nuola F., Tuozzo M. (a cura di), *Dialoghi in emergenza*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2020.

Nussbaum M.C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, a cura di Gf. Zanetti, Carocci, Roma, 2006.

Ead., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011.

OCSE, *Students, Computers and Learning*, Paris, 2015.

- Olmi F., Competenze e nuclei fondanti: la grammatica dei nuovi curricoli, in "Annali della P.I.", 1-2/2000, pp. 40-47.
- Omaggio V., Il diritto nello stato costituzionale, Giappichelli, Torino, 2011.
- Id., Saggi sullo Stato costituzionale, Giappichelli, Torino, 2015.
- Osservatoriosullefonti.it, Anno XIII, Fascicolo speciale/2020, *Le fonti normative nella gestione dell'emergenza Covid-19*, <https://www.osservatoriosullefonti.it/archivi/archivio-fascicoli/1544-fascicolo-speciale-2020/file>.
- Ost F., *À quoi sert le droit? Usages, fonctions, finalités*, Bruylant, Bruxelles, 2016.
- Padoa Schioppa V., *Il modello dell'insegnamento del diritto in Italia*, in *Il Foro italiano*, 1, 18, 1995, pp. 413-420.
- Palazzani L., *Etiche e diritto nell'era della tecno-scienza*, in *Rivista di Filosofia del diritto*, numero speciale, 2015, pp. 125-140.
- Panizza S., *La reintroduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica da parte della legge n. 92/2019, con a fondamento la conoscenza della Costituzione. Tra buone intenzioni e false partenze*, in *Diritti fondamentali.it*, 2, 2019, pp.1-34.
- Parsons T., *La struttura dell'azione sociale* (1937), Il Mulino, Bologna, 1987.
- Pascuzzi G., *La creatività del giurista. Tecniche e strategie dell'innovazione giuridica*, Zanichelli, Bologna, 2013.
- Id., *La scienza giuridica è disciplinare: può esserlo anche la didattica nella facoltà di giurisprudenza?*, *Il Foro italiano*, 130, 3, 2007, pp. 93-100.
- Passaseo A.M., *Scuola e democrazia. Per una educazione alla cittadinanza*, in Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, 2015 (si tratta degli atti del XXIX Convegno nazionale SIPED, Catania, 6-7-8 novembre 2014), pp. 211-220.
- Pastore B., *Interpreti e fonti nell'esperienza giuridica contemporanea*, Cedam, Padova, 2014.
- Id., *Soggettività giuridica e vulnerabilità*, in O. Giolo, B. Pastore (a cura di), *Vulnerabilità. Analisi multidisciplinare di un concetto*, Carocci, Roma, 2018, pp. 127-145.
- Id., *Semantica della vulnerabilità, soggetto, cultura giuridica*, Giappichelli, Torino, 2021.
- Pastore B., Viola F., Zaccaria G., *Le ragioni del diritto*, Il Mulino, Bologna, 2017
- Pateman C., *Il contratto sessuale: i fondamenti nascosti della società moderna* (1988), Moretti & Vitali, Bergamo, 2015.
- Patterson E.W., *The Case Method in American Legal Education: Its Origins and Objectives*, in *Journal of Legal Education*, 4, 1, 1951, pp. 1-24.
- Peces-Barba G., Ansuátegui Roig F.J., de Asís R., Fernández E., *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*, Espasa, Madrid, 2007.
- Pedrizzi T., Castrovilli E. (a cura di), *Cultura economica nei Licei*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Penasa S., *La persona e la funzione promozionale della scuola: la realizzazione del disegno costituzionale e il necessario ruolo dei poteri pubblici. I casi dell'istruzione delle persone disabili e degli alunni stranieri*, in F. Cortese (a cura di), *Tra amministrazione e scuola. Snodi e crocevia del diritto scolastico italiano*, Edizione Scientifica Italiana, Napoli, 2014, pp. 1-40.
- Pennetta A.L., *Bullismo, cyberbullismo e nuove forme di devianza*, Giappichelli, Torino, 2019.
- Perlingieri P. (a cura di), *Soggetti e norma, individuo e società*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli, 1987.
- Piaget J., *Lo strutturalismo* (1968), Il saggiatore, Milano, 1974.
- Piazza S., *Lo Stato in classe*, Cluep, Padova, 2018 2.

- Pierini R., *L'autorizzazione maritale in Italia: la "compressione" della capacità giuridica femminile tra Otto e Novecento*, Arduino Sacco, Bella, 2017.
- Pietropaoli S., *Da cittadino a user. Capitalismo, democrazia e rivoluzione digitale*, in A. Cavaliere, G. Preterossi (a cura di), *Capitalismo senza diritti?*, Mimesis, Milano-Udine, 2021, pp. 31-41.
- Pietropaoli S., *Fine del diritto? L'intelligenza artificiale e il futuro del giurista*, in S. Dorigo (a cura di), *Il ragionamento giuridico nell'era dell'intelligenza artificiale*, Pacini, Pisa, 2020, pp. 107-118.
- Pietropaoli S., *Habeas data. I diritti umani alla prova dei big data*, in S. Faro, T.E. Frosini, G. Peruginelli (a cura di), *Dati e algoritmi. Diritto e diritti nella società globale*, Il Mulino, Bologna, 2020, pp. 97-111.
- Pietropaoli S., Faini F., *Scienza giuridica e tecnologie informatiche*, Giappichelli, Torino, 2017.
- Pino G., *Diritti e interpretazione: il ragionamento giuridico nello Stato costituzionale*, Il Mulino, Bologna, 2010.
- Id., *Il costituzionalismo dei diritti: struttura e limiti del costituzionalismo contemporaneo*, Il Mulino, Bologna, 2017.
- Pinto Minerva F., Gallelli R., *Pedagogia e post-umano*, Carocci, Roma, 2004.
- Piovani P., *Il significato del principio di effettività*, Giuffrè, Milano, 1953.
- Pirni A., Filotico S., Fistetti F., *Che cos'è la cittadinanza: un approccio interdisciplinare*, con brani antologici e risorse online, D'anna, Firenze, 2017.
- Pisanò A., *Crisi della legge e litigation strategy: corti, diritti e bioetica*, Giuffrè, Milano, 2016.
- Pizzetti F., *Il principio di sussidiarietà nell'Unione Europea e in Italia: il rispetto del cittadino di fronte alle nuove esigenze di democrazia*, in *Il nuovo ordinamento italiano fra riforme amministrative e riforme costituzionali*, Giappichelli, Torino, 2002, pp. 99-127.
- Pizzorusso A., *La comunità scolastica nell'ordinamento repubblicano*, in *Il Foro italiano*, 10, 98, 1975, pp. 221-228.
- Poggi A., *Autonomie funzionali e sussidiarietà orizzontale*, in *Giurisprudenza italiana*, 6, 2011, pp. 1473-1476.
- Id., *Istruzione, formazione professionale e Titolo V: alla ricerca di un (indispensabile) equilibrio tra cittadinanza sociale, decentramento regionale e autonomia funzionale delle Istituzioni scolastiche*, in *Le Regioni*, 4, 2002, pp. 771-814.
- Poggi F., *Istituzione*, in M. Ricciardi, A. Rossetti, V. Velluzzi (a cura di), *Filosofia del diritto. Norme, concetti, argomenti*, Carocci, Roma, 2015, pp. 37-50.
- Poggi F. (a cura di), *Diritto e bioetica: le questioni fondamentali*, Carocci, Roma, 2013.
- Polanyi K., *La grande trasformazione*, Einaudi, Torino, 1974.
- Pomarici U., *Il prisma umano della dignità nell'era delle tecnoscienze. Spunti per una discussione*, in *Rivista di Filosofia del diritto*, numero speciale, 2015, pp. 141-170.
- Pomini M., *L'insegnamento dell'economia politica nella scuola secondaria superiore in Italia*, in P. Moro (a cura di), *Insegnare diritto ed economia: metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica*, cit.
- Pörksen U., *Parole di plastica. La neolingua di una dittatura internazionale*, Textus, L'Aquila, 2011.
- Porro C.A., Faloni P., a cura di, *Emergenza Covid-19: impatto e prospettive*, Mucchi, Modena, 2021.
- Portera, A., *L'educazione interculturale alla cittadinanza*, Carocci, Roma, 2010.
- Pound R., "Law in books" and "Law in Action", in *American Law Review*, 1, 1910, pp. 12-36.

- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, in *On the Horizon*, 9, 5, 2001, pp. 1-6.
- Preterossi G., *Ciò che resta della democrazia*, Laterza, Roma-Bari, 2015.
- Prisco S., *La didattica universitaria a distanza. "Filosofia", opportunità, limiti e rischi*, in pp. IX-XXV.
- Punzi, A. 2021. *Difettività e giustizia aumentata. L'esperienza giuridica e la sfida dell'umanesimo digitale*, in *Ars Interpretandi*, X/2021, n. 1, pp. 113-128.
- Pupolizio I., *Materiali per uno studio sociologico della distinzione tra diritto pubblico e diritto privato*, in *Sociologia del diritto*, 2, 2012, pp. 7-34.
- Id., *Per un modello teorico della 'grande dicotomia' tra diritto pubblico e diritto privato*, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, XLIII, 2, 2013, pp. 343-69.
- Raciti P., *La cittadinanza e le sue strutture di significato*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Redattore sociale (a cura di), *Parlare civile: comunicare senza discriminare*, Bruno Mondadori, Milano, 2013.
- Reggio F., *Wizengamot. Un caso di Law & Literature per un percorso didattico sul diritto in tema di "giusto processo"*, in P. Moro (a cura di), *Insegnare diritto ed economia: metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica*, cit.
- Remotti F., *Somiglianze: una via per la convivenza*, Laterza, Roma-Bari, 2019.
- Rescigno G.U., *Principio di sussidiarietà orizzontale e diritti sociali*, in *Diritto pubblico*, 1, 2002, pp. 5-50.
- Resnick L. et al., *Implementing Innovation: from visionary models to everyday practice*, in H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (eds.), *The nature of learning: using research to inspire practice*, OECD Publishing, Paris, 2010, pp. 285-310.
- Resta G., *Quale formazione, per quale giurista*, in *La formazione del giurista. Contributi a una riflessione*, a cura di B. Pasciuta e L. Loschiavo, TrE-Press, Roma, 2018, pp. 127-147.
- Ricci G.F., Nurra F. (a cura di), *Educazione alla legalità*, FrancoAngeli, Milano, 2017.
- Ricciardi M., Rossetti A., Velluzzi V. (a cura di), *Filosofia del diritto. Norme, concetti, argomenti*, Carocci, Roma, 2015.
- Ricucci R., *Cittadini senza cittadinanza: immigrati, seconde e altre generazioni. Pratiche quotidiane tra inclusione ed estraneità: la questione dello ius soli*, n.e. aggiornata, SEB 27, Torino, 2018.
- Ricuperati G., *La scuola italiana durante il fascismo*, in *Rivista di storia contemporanea*, 4, 1975, pp. 481-505.
- Riva G., *Fake news: vivere e sopravvivere in un mondo post-verità*, Il Mulino, Bologna, 2018.
- Rivoltella P.C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano, 2012.
- Rodotà S., *Del ceto dei giuristi e di alcune sue politiche del diritto*, in *Politica del diritto*, 1, 1986, pp. 3-12.
- Id., *Dal soggetto alla persona*, Editoriale scientifica, Napoli, 2007a.
- Id., *La vita e le regole. Tra diritto e non diritto*, Feltrinelli, Milano, 2007b.
- Romano S., *L'ordinamento giuridico* (1918), a cura e con un saggio di M. Croce, Quodlibet, Macerata, 2018.
- Rosanvallon P., *La società dell'eguaglianza* (2011), Castelvecchi, Roma, 2013.
- Rosati L., Bocciolesi E., Rosati A. (a cura di), *Orientamenti educativi. Tecnologie, Comunicazione e Società*, Anicia, Roma, 2016.
- Rossanda R., *Antigone ricorrente, saggio introduttivo a Sofocle, Antigone*, traduzione di L. Biondetti, Feltrinelli, Milano, 1987.
- Rossetti A. (a cura di), *Legal Informatics*, Moretti & Vitali editori, Bergamo, 2008.

- Ruggiu D., *Cittadinanza e processi formalizzati di costituzione dell'identità in Europa*, in *Ragion pratica*, 2, 2012, pp. 225-257.
- Ruotolo M., *La terza missione dell'Università*, in *Lo Stato*, 10, 2018, pp. 109-126.
- Salardi S., *Democrazia e nuove tecnologie: scenari passati e dell'avvenire*, in *Ordines. Per un sapere interdisciplinare sulle istituzioni europee*, 2, 2020, pp. 397-412.
- Salardi S., Saporiti M. (a cura di), *Le tecnologie "moralì" emergenti e le sfide etico-giuridiche delle nuove soggettività*, Giappichelli, Torino, 2020.
- Santoro D., *Famiglia*, in Ricciardi M., Rossetti A., Velluzzi V. (a cura di), *Filosofia del diritto. Norme, concetti, argomenti*, cit., pp. 221-236.
- Santoro E. (a cura di), *Diritto come questione sociale*, Giappichelli, Torino, 2010.
- Sanviti G., Spattini G.G., *Alle origini del Ministero della pubblica istruzione nel regno d'Italia. L'amministrazione periferica: nascita e consolidamento di una tradizione burocratica della scuola*, in *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 2, 1988, pp. 459-512.
- Sapegno M.S. (a cura di), *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Carocci, Roma, 2014.
- Saraceni G., *Digital Divide e povertà*, in *Dirittifondamentali.it*, 2, 2019, pp. 1-19: <http://dirittifondamentali.it/wp-content/uploads/2019/10/Saraceni-Digital-Divide-e-Povert%C3%A0.pdf>.
- Sarracino F., *Cittadinanza digitale. Dall'illusione della partecipazione alla necessità di una nuova literacy*, in *La città come spazio politico: tessuto urbano e corpo politico, crisi di una metafora*, a cura di G.M. Labriola, Editoriale scientifica, Napoli, 2016, pp. 541-568.
- Sartor G., *Il diritto dell'informatica giuridica*, in *Rivista di Filosofia del diritto*, numero speciale, 2015, pp. 71-92.
- Sartori L., *Il divario digitale. Internet e le nuove diseguaglianze sociali*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Sayad A., *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.
- Scagliarini S. (a cura di), *Smart roads e driverless cars: tra diritto, tecnologie, etica pubblica*, Giappichelli, Torino, 2019.
- Id. (a cura di), *Il nuovo codice in materia di protezione dei dati personali: la normativa italiana dopo il D. lgs. n. 101/2018*, Giappichelli, Torino, 2019.
- Scapin C., Da Re F., *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Erickson, Trento, 2014.
- Scarpelli U., *L'educazione del giurista*, in *Rivista di diritto processuale*, 1968, pp. 1-33.
- Schauer F., *Playing by the rules. A philosophical examination of rule-based decision-making in law and in life*, Clarendon Press, Oxford, 1991.
- Id., *Thinking like a lawyer. A new introduction to legal reasoning*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 2009; tr. it. *Il ragionamento giuridico. Una nuova introduzione*, a cura di G.B. Ratti e V. Velluzzi, Carocci, Roma, 2016.
- Id., *La forza del diritto*, Mimesis, Milano-Udine, 2016.
- Schiavello A., *Il costituzionalismo contemporaneo ai tempi del Covid-19*, in *Persona e amministrazione*, 2, 2020, pp. 19-37.
- Id., *L'educazione del giurista contemporaneo*, in *Diritto & Questioni pubbliche*, 1, 2021, pp. 105-117.
- Scuirba A., *Le parole dell'asilo: un diritto di confine*, Giappichelli, Torino, 2021.
- Succimarra L., *I confini del mondo: storia del cosmopolitismo dall'antichità al Settecento*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Scurati C., *Strutturalismo e scuola*, La Scuola, Brescia, 1972.

- Senatori I., “Remoto” e “multilocale”: l’impatto della trasformazione digitale nei mondi del lavoro, in Th. Casadei, S. Pietropaoli (a cura di), *Diritto e tecnologie informatiche. Questioni di informatica giuridica, prospettive istituzionali e sfide sociali*, cit., pp. 91-103.
- Serughetti G., *Democratizzare la cura/curare la democrazia*, nottetempo edizioni, 2020.
- Shapiro A.L., *The Control Revolution. How The Internet Is Putting The Individuals in Charge and Changing the World We Know*, Century Foundation Books, New York, 1999.
- Shultz M., Zedeck S., *Predicting Lawyer Effectiveness: Broadening the Basis for Law School Admissions Decisions*, in *Law & Social Inquiry*, 3, 2011, pp. 620-661.
- Sibilio M., *Corpo e cognizione nella didattica*, in P.G. Rossi P.C. Rivoltella (a cura di), *L’agire didattico. Manuale per l’insegnante*, La Scuola, Brescia, 2012, pp. 329-347.
- Siena G., *Educazione civica: meglio un progetto integrato*, in *Rivista dell’istruzione*, 6, 2018, pp. 14-18.
- Silvestri G., *Dal potere ai principi: libertà ed eguaglianza nel costituzionalismo contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- Simonelli M.A., *Pratiche, funzioni e scopi del diritto*. Note su *À quoi sert le droit?* di François Ost, in *Sociologia del diritto*, 3, 2018, pp. 187-196.
- Skinner B. F., *About Behaviorism*, New York, Vintage, 1974.
- Id., *Difesa del comportamentismo*, a cura di E. Coccia, Armando, Roma, 2007.
- Skolnick Weisberg D. et all., *The seductive allure of neuroscience Explanations*, in *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20, 3, 2008, pp. 470-477.
- Sommaggio P., Bovo M., *Nuove strategie per la formazione giuridica. Modelli formativi per una educazione giuridica di qualità*, Giappichelli, Torino, 2021.
- Sommaggio P., *Nuove strategie per la formazione di un giurista socratico*, in P. Moro (a cura di), *Insegnare diritto ed economia*, cit.
- Sorrenti E., *Competenze e nuclei fondanti per un curriculum di diritto e ed economia*, 2014: <http://www.aeeitalia.it/documenti/competenze.htm>.
- Sorrentino V., *Aiutarli a casa nostra. Per un’Europa della compassione*, Castelvecchi, Roma, 2018.
- Spadafora G. (a cura di), *Giovanni Gentile: la pedagogia, la scuola*, Armando, Roma, 1997.
- Staiano S., *La sussidiarietà orizzontale: profili teorici*, in *Federalismi.it. Osservatorio su Federalismo e processi di governo*, 5, 2006, pp. 1-29.
- Steiner G., *Le Antigoni* (1984), Garzanti, Milano, 1990.
- Stiakakis E., et all., *From digital Divide to Digital Inequality: A secondary Research in the European Union*, in A.B. Sideridis, C.Z. Patrikakis (ed. by), *Next Generation Society. Technological and Legal Issues*, Springer, New York and London, 2009, pp. 43-54.
- Tallacchini M., *Stato di scienza? Tecnoscienza, policy e diritto*, in *www.federalismi.it. Rivista telematica*, 16, 2005, pp. 1-8.
- Taplin J., *Amazon, Google, Facebook: i nuovi sovrani del nostro tempo* (2017), Macro, Cesena (FC), 2018.
- Tarello G., Prospetto per la voce “ordinamento giuridico” di una enciclopedia, in “Politica del diritto”, VI (1975), 1, pp. 73-102.
- Id., *Il diritto come ordinamento*, in Atti del X Congresso nazionale di Filosofia giuridica e politica (Bari, 3-5 ottobre 1974), Giuffrè, Milano, 1976, pp. 49-80.
- Taruffo M., *Sui confini: scritti sulla giustizia civile*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Thaler R.H., Sunstein C.S., *Nudge. La spinta gentile. La nuova strategia per migliorare le nostre decisioni su denaro, salute, felicità*, Feltrinelli, Milano, 2014.
- Tirocchi S., *Sociologie della media education: giovani e media al tempo dei nativi digitali*, Franco Angeli, Milano, 2013.

- Titone R., *Modelli psicopedagogici dell'insegnamento*, Armando, Roma, 1977.
- Tomaselli A., *Cittadinanza europea e tutela dei diritti fondamentali*, Aracne, Roma, 2017.
- Tornatore L., *La Scuola-Città Pestalozzi*, in *Scuola e Città*, 1969, 9, pp. 438-446.
- Travaglini R. (a cura di), *Dall'attualismo al cognitivismo pedagogico*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Trombino M., *Conoscere le regole del gioco: la Costituzione come educazione alla legalità*, Poseidonia, Bologna, 1994.
- Id., *Sovranità*, in A. Barbera (a cura di), *Le basi filosofiche del costituzionalismo*, Laterza, Roma-Bari, 1997, pp. 193-214.
- Tronto J., *The Genders of Citizenship*, in *American Political Science Review*, 1, 2007, pp. 33-46.
- Tronto J.C., *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*, New York University Press, New York and London, 2013.
- Tullini P., *Didattica e ricerca: al cuore del mestiere del "giuslavorista"*, in *Lavoro e diritto*, 4, 2016, pp. 1061-1069.
- Tussi L., *Il pensiero delle differenze: dall'intercultura all'educazione alla pace*, Aracne, Roma, 2011.
- Tuzet G., *Finzione giuridica*, in M. Ricciardi, A. Rossetti, V. Velluzzi (a cura di), *Filosofia del diritto. Norme, concetti, argomenti*, cit., pp. 269-284.
- Twenge J.M., *Iperconnessi: perché i ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti*, Einaudi, Torino, 2018.
- Van Dijk, J., *The Digital Divide*, Polity Press, Cambridge, 2020.
- Vannini I., *La qualità nella didattica, Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Erickson, Trento, 2014.
- Vantin S., *L'eguaglianza di genere tra mutamenti sociali e nuove tecnologie. Percorsi di diritto antidiscriminatorio*, Pacini, Pisa, 2018.
- Ead., *Digital divide. Discriminazioni e vulnerabilità nell'epoca della rete globale*, in Th. Casadei, S. Pietropaoli (a cura di), *Diritto e tecnologie informatiche. Questioni di informatica giuridica, prospettive istituzionali e sfide sociali*, Wolters Kluwer, Cedam giuridica, Padova, 2021, pp. 233-246.
- Vespignani A., *L'algoritmo e l'oracolo. Come la scienza predice il futuro e ci aiuta a cambiarlo*, Le scienze, Roma, 2019.
- Vincenti U., *I fondamenti del diritto occidentale*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- Id. (a cura di), *Codice dei diritti umani e fondamentali*. Con un'introduzione generale e note esplicative dei singoli testi raccolti, con la collaborazione della Scuola Superiore dell'Avvocatura. Fondazione del Consiglio Nazionale Forense, Edizioni Plus – Pisa University Press, Pisa, 2011.
- Vinci F., *Il contributo della media education alle della didattica alle innovazioni della didattica*, in Rosati L., Bocciolesi E., Rosati A. (a cura di), *Orientamenti educativi*, cit., pp. 171-184.
- Viola F., *Autorità e ordine nel diritto*, Giappichelli, Torino, 1987.
- Id., *Il diritto come pratica sociale*, Jaca book, Milano, 1990.
- Id., *Nuovi percorsi dell'identità del giurista*, in *Filosofia del diritto: identità scientifica e didattica*, oggi, a cura di B. Montanari, Giuffrè, Milano, 1994, pp. 119-131.
- Id., *Zaccaria G., Diritto e interpretazione: lineamenti di teoria ermeneutica del diritto*, Laterza, Roma-Bari, 1999.
- Viola L. *Interpretazione della legge con modelli matematici. Processo, a.d.r., giustizia predittiva*, Diritto Avanzato, Milano, 2017.

- Visalberghi A., *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze, 1976.
- Id., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1978.
- Vogliotti M., *La fine del "grande stile" e la ricerca di una nuova identità per la scienza giuridica*, in V. Barsotti (a cura di), *L'identità delle scienze giuridiche in ordinamenti multilivello*, Maggioli, Santarcangelo di R. (RN), 2014, pp. 95-171.
- Id., *Pour une formation juridique interdisciplinaire*, in *Pratique(s) et enseignement du droit*, L'épreuve du réel, Ates du colloque organisé les 22 et 23 avril 2015 à Toulon, sotto la direzione di J.J. Sueur, S. Farhi, Lextenso, Paris, 2016, pp. 277-304.
- Id., *Per una nuova educazione giuridica*, in *Diritto & Questioni pubbliche*, 2, 2020, pp. 229-259.
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2007.
- Washburne C., *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, in *Scuola e città*, 1970, pp. 273-277.
- Weber M., *La scienza come professione* (1919), in Id., *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino, 1963.
- Winnicott D., *Psicoanalisi dello sviluppo* (1934), Armando editore, Roma, 2004.
- Woxland Th. A., *Why can't Johnny Research? Or it al started with Christopher Columbus Langdell?*, in *Law Library Journal*, 81, 3, 1989, pp. 451-464.
- Xenidis R., Senden L., *EU non-discrimination law in the era of artificial intelligence. Mapping the challenges of algorithmic discrimination*, in U. Bernitz, X. Groussot, J. Paju, S.A. De Vries (eds.), *General principles of EU law and the EU digital order*, Kluwer Law International, Alphen aan den Rijn, 2020, pp. 151-182.
- Yoon K., Martin D., Murphy A., *The Undergraduate Community Service Experience: Changing Perceptions of Diversity*, in *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 2, 2012, pp. 29-39.
- Zaccaria G., *Figure del giudicare: calcolabilità, precedente, decisione robotica*, in *Rivista di diritto civile*, 66(2), 2020, pp. 277-294.
- Id., *Mutazioni del diritto: innovazione tecnologica e applicazioni predittive*, in *Ars Interpretandi*, n. 1, 2021, pp. 29-52.
- Zagrebel'sky G., *Il diritto mite. Legge, diritti, giustizia*, Einaudi, Milano, 1997.
- Zagrebel'sky V., Chenal R., Tomasi L., *Manuale dei diritti fondamentali in Europa*, Il Mulino, Bologna, 2016.
- Zanetti Gf., *Amicizia, felicità, diritto*, Carocci, Roma, 1999.
- Id., *L'orientamento sessuale. Cinque domande tra diritto e filosofia*, Il Mulino, Bologna, 2015.
- Id., *Filosofia della vulnerabilità. Diritto, percezione, discriminazione*, Carocci, Roma, 2019.
- Id. (a cura di), *Elementi di etica pratica. Spazi del diritto e argomenti normativi*, Carocci, Roma, 2004.
- Zanetti Gf., Casadei Th., *Riflettere criticamente sul Covid-19*, in C. Porro, P. Faloni (a cura di), *Emergenza Covid-19: impatto e prospettive*, cit., pp. 15-26.
- Ziccardi G., *L'odio on line. Violenza verbale e ossessioni in rete*, Raffaello Cortina, Milano, 2016.
- Id., *Tecnologie per il potere: come usare i social network in politica*, Raffaello Cortina, Milano, 2019.
- Id., *L'uso dei social network in politica tra alterazione degli equilibri democratici, disinformazione, propaganda e dittatura dell'algoritmo: alcune considerazioni informatico-giuridiche*, in *Ragion pratica*, 1, 2020, pp. 51-70.

Id. e P. Perri (a cura di), *Tecnologia e diritto: fondamenti d'informatica per il giurista*, Giuffrè, Milano, 2017.

Zolo D. (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Laterza, Roma-Bari, 1994.

Zullo S., *Bioetica e diritto*, in G. Capranico, M. Balistreri, M. Galletti, S. Zullo, *Biotecnologie e modificazioni genetiche. Scienza, etica, diritto*, Il Mulino, Bologna, 2020, pp. 57-65.

Finito di stampare anno 2021
presso le Industrie Grafiche della Pacini Editore S.r.l.
Via A. Gherardesca • 56121 Pisa
Tel. 050 313011 • Fax 050 3130300
www.pacineditore.it

