

Matteo Buffa

# Didattica del diritto e cultura giuridica nell'educazione (in)attuale. Note a margine di un recente manuale

(doi: 10.1436/103724)

Materiali per una storia della cultura giuridica (ISSN 1120-9607)

Fascicolo 1, giugno 2022

**Ente di afferenza:**

*Università di Modena e Reggio Emilia (Unimore)*

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

**Licenza d'uso**

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

## NOTE



# DIDATTICA DEL DIRITTO E CULTURA GIURIDICA NELL'EDUCAZIONE (IN)ATTUALE

Note a margine di un recente manuale

Matteo Buffa

*Didactics of Law and Legal Culture in (Un)current Education. Notes on a Recent Handbook*

Inspired from the first handbook dedicated to the didactics of law as an independent teaching-subject, the article aims to highlight some issues that still seem to affect contemporary legal education practices. Although recent reforms intervention on teachers' qualification, the teaching of law, both in schools and in our universities, seems to suffer from some rather outdated techniques and contents. Recently, the didactics of law has shown (itself) to be looking for new ways of expression, at the encounter between legal alphabetization and vocational education to law and rights. We are presented with an unfinished effort to restore a plural and inclusive meaning to the notions of competence, education, practice. Only through these balancing reflections on meta-education, innovative pathways to train a new generation of jurists and citizens appear to be traceable.

*Keywords:* Law, Didactics, Competence, Practice, Handbook, Education, Vocation.

Lo sfruttamento quasi sistematico di questi anni a opera dello Stato, che vuole allevarsi quanto prima è possibile utili impiegati, e assicurarsi della loro incondizionata arrendevolezza, con esami oltremodo faticosi, tutto ciò era rimasto mille miglia lontano dalla nostra formazione. E quanto poco fossimo stati determinati da un qualche istinto utilitario, da una qualche intenzione di ottenere rapidi avanzamenti e di percorrere una veloce carriera, era dimostrato, per ciascuno di noi, dal fatto assai consolante che entrambi ancora non sapevamo con precisione che cosa saremmo diventati<sup>1</sup>.

## 1. *Metodi strumenti e prospettive nella didattica del diritto: una riflessione (ancora) aperta*

In una recente nota pubblicata in questa rivista<sup>2</sup> Rosaria Pirosa ha definito manuale come: «ciò che è a portata di mano, al gesto

Matteo Buffa, Dipartimento di Giurisprudenza, Università degli Studi di Genova, via Balbi 30/18, 16126 Genova, [matteo.buffa@edu.unige.it](mailto:matteo.buffa@edu.unige.it),

<sup>1</sup> F. Nietzsche, *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, 1872, trad. it. *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Milano, Adelphi, 2017, p. 136.

<sup>2</sup> R. Pirosa, *Le potenzialità di un approccio teorico-critico e contestuale alla filosofia del diritto. Notezioni su un recente manuale*, in «Materiali per una storia della cultura giuridica», LI-1, 2021, p. 290.

immediato di consultare pagine di conforto all'azione e anche alla prefigurazione dei campi empirici evocati dalla letteratura». Thomas Casadei, Valeria Marzocco e Silvia Zullo hanno di recente fornito alla crescente esigenza di confronto di molte e molti di noi, a diverso titolo, impegnati nell'insegnamento del diritto, molte pagine ricche di riflessioni puntuali dedicate a metodi, strumenti e prospettive<sup>3</sup>. Esse si sono rivelate particolarmente utili e appropriate perché quella della didattica del diritto<sup>4</sup> è, più che un sapere, un'azione nuova e, pertanto, connotata da campi empirici inediti e molto differenti. Da qui deriva l'ingente sforzo non solo descrittivo, ma di comprensione più ampia operato dalle autrici e dall'autore, che hanno reso questo testo un prezioso strumento didattico, metodologico, riflessivo.

Come precisato già in sede di introduzione del manuale, a ormai più di quattro anni dall'adozione del D.M. 616/2017, il processo di istituzionalizzazione e inserimento, in Italia, di un insegnamento dedicato alla didattica giuridica – rivolto, in via principale, ma non esclusiva, a future e futuri insegnanti della scuola secondaria – nel curriculum dei corsi laurea in Giurisprudenza, non ha ancora trova-

<sup>3</sup> V. Marzocco, S. Zullo, T. Casadei, *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, Pisa, Pacini, 2021<sup>2</sup>, pp. 131-132. Come si legge ad introduzione del quarto capitolo del manuale nell'edizione rivista e aggiornata «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 [...] 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». Emerge, dalla lettura della seconda edizione del volume, quel complesso di trasformazioni della didattica del diritto nella scuola e nell'università, in un'evoluzione che (almeno sulla carta) vedrebbe la lezione frontale e tradizionale obbligata a cedere il passo all'apprendimento per competenze, ad un "sapere per fare", nel passaggio dalla teoria generale all'esperienza, al diritto in azione (soprattutto nella capacità di riconoscere e risolvere problemi giuridici). Didattica è soprattutto auto-educazione, un imparare facendo che sembra, ormai, un atteggiamento ineludibile nella didassi dedicata alla futura generazione di cittadini e di giuristi.

<sup>4</sup> Con tale espressione mi riferirò non (soltanto) al generale insegnamento universitario del diritto, ma alla didattica del diritto come materia di insegnamento autonoma ed obbligatoria per accedere al concorso pubblico nazionale per docenti della scuola secondaria per la classe di concorso A-46 in scienze giuridico-economiche. Come noto, nell'ambito della riforma introdotta con decreto legislativo n. 59/2017, si è introdotto un percorso di formazione iniziale e tirocinio (FIT) il cui espletamento chiama ad una collaborazione e a un coordinamento strutturato tra scuole, università e altre istituzioni formative, determinando la necessità per gli atenei di attivare insegnamenti in ambito pedagogico istituendo, inoltre, presso ciascun dipartimento insegnamenti relativi alla metodologia didattica delle discipline scientifiche di indirizzo, coniugando didattica generale e didattica disciplinare. Sul punto si veda V. Marzocco, S. Zullo, T. Casadei, *La didattica del diritto*, cit., pp. 15-16 e pp. 45 ss.

to pieno compimento. Tale circostanza, da un lato, è ricondotta a ragioni legate alla specializzazione del sapere giuridico e ad un'interpretazione troppo ristretta del testo del D.M., nonché degli "sbocchi" professionali cui, invero, molto viene delegato in tema di apprendimento di competenze pratiche ed incontro con il diritto vivente da parte dei programmi di insegnamento dei Dipartimenti di Giurisprudenza italiani<sup>5</sup>.

Un ritardo da ricondursi, forse, anche alla in parte fortunata circostanza di una riflessione (ancora) aperta su nodi importanti che riguardano la pluralità di metodi, strumenti e prospettive nella didattica del diritto nella scuola e in università e su cui, opportunamente, il manuale si concentra. Ancora e in ragione di questi, ai confronti che, in questi quattro anni, hanno animato dibattiti e seminari, nonché le diverse prime esperienze locali di meta-insegnamento, chiamate ad una riflessione "*in action*" sul proprio operato. Penso qui alle considerazioni svolte nel manuale da Thomas Casadei alla ricerca dei plurimi significati del diritto in azione, nella complessità delle interazioni tra docenti, studenti e contesto, che trovano nel rapporto con il soggetto di diritto e l'esercizio della cittadinanza rilevanti spunti per approfondimenti didattici rispetto alle funzioni del diritto e, soprattutto, alle sue pratiche, così da consentire la piena realizzazione dell'apprendimento di competenze intese come "capacità" giuridiche. «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»<sup>6</sup>. È necessario, invece, guardare al diritto come prodotto della regolazione sociale, della storia e delle culture, dell'argomentazione, dell'interpretazione, delle funzioni che esso è chiamato ad assolvere, per poter immaginare le future generazioni di cittadine/i come soggetti capaci di agire nel e attra-

<sup>5</sup> «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». Ivi, p. 47.

<sup>6</sup> Ancora, su questo punto: «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». Ivi, pp. 96 e 107.

verso il diritto. È (anche) in questo senso, allora, come riconosciuto dalle autrici e dall'autore del manuale, che la didattica del diritto può intendersi come un "laboratorio permanente" e, pertanto, per sua natura inclusivo e in costante evoluzione<sup>7</sup>. Da qui deriva la sua ricchezza e l'alto potenziale, ben descritto nelle quattro parti in cui il testo si struttura nella sua seconda edizione. Eppure, è possibile ritenere che un certo ritardo nell'attivazione di questo insegnamento non possa che ricondursi ai rapporti, spesso non semplici, tra tradizione e innovazione nell'educazione e alfabetizzazione giuridica universitaria e scolastica che, nel tempo, hanno incontrato più di un'opportunità di ripensamento; si tratta di cambiamenti spesso invocati a più voci, nella scuola, nell'università, ma che ad oggi non possono ritenersi esenti da alcune resistenze e rinvii, soprattutto se guardiamo alle attuali prassi didattiche come ancora vigenti e diffuse.

La riforma in argomento, volta al conseguimento dei c.d. 24 CFU integrativi per l'accesso al reclutamento della professione docente tramite concorso o iscrizione in graduatoria è, in questi giorni, oggetto di nuove proposte di modifica da parte del governo nazionale<sup>8</sup>. Nata come transitoria, la necessità di acquisire crediti in discipline antro-po-psi-co-pedagogiche e metodologie e tecnologie didattiche si è, di fatto, stabilizzata in questi anni come requisito per accedere all'insegnamento nella scuola secondaria superiore tramite concorso ordinario (insieme alla laurea magistrale).

È possibile ritenere che, stante la sua transitorietà, la riforma abbia proposto (almeno con riferimento alla classe di concorso A-46 in scienze giuridiche-economiche, affidata al settore scientifico disciplinare IUS/20 che qui si commenterà) linee di indirizzo e obiettivi che, di fatto, appaiono non molto coraggiosi.

Il decreto ministeriale, in effetti, suggerisce in primo luogo di muoversi, in questo contesto disciplinare, verso un'analisi critica delle principali metodologie per l'insegnamento del diritto in riferimento: al ruolo specifico del docente, ai nodi concettuali, epistemologici e didattici dell'insegnamento e apprendimento delle discipline giuridiche, allo sviluppo di capacità semiotiche, all'ampliamento delle potenzialità espressive e conoscitive.

Se da un lato tale prospettiva, oltre a *cosa* e a *come* insegnare, sembra quindi suggerire subito la necessità di una riflessione (attesa

<sup>7</sup> Penso nuovamente al "Laboratorio sulla didattica del diritto" in cui molti docenti di altrettanti atenei hanno trovato modo di confrontarsi *in action*.

<sup>8</sup> Pur nell'ottica della ormai celebre "semplificazione", i crediti universitari da conseguire per l'accesso all'abilitazione all'insegnamento della scuola secondaria salirebbero a 60, ritenendo il modello attuale "pesato" su 24 crediti spesso insufficiente a garantire una adeguata preparazione di future e futuri docenti.

e importante) su *chi* insegna, questa sembra essere rimasta rinchiusa nei confini formali del *ruolo* del docente, nella dinamica delle interazioni con studentesse e studenti, anziché concentrarsi sulle competenze ed esperienze di chi insegna diritto, nella scuola, nell'università. Con riferimento alla dimensione universitaria, come Isabel Fanlo Cortés ha osservato in un recente contributo dedicato alla didattica “in presenza” nella formazione giuridica clinico-legale, dobbiamo riconoscere, almeno in Italia, la «scarsa importanza riconosciuta alla didattica nel sistema di reclutamento dei docenti universitari e nella loro stessa formazione, secondo la diffusa tendenza, sancita ufficialmente dall'ultima legge di riforma del sistema universitario (c.d. riforma Gelmini), a considerare che basti “sapere” per “sapere insegnare”»<sup>9</sup>. Si tratta di un dato non trascurabile nella genesi di alcune resistenze che citavo in apertura.

È possibile allora, come indicato dal D.M., concentrarsi sulla «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» nella progettazione e sviluppo di attività di insegnamento delle scienze del diritto. Così come guardare al tema delle nuove tecnologie, soprattutto digitali, rispetto alle attività di docenza, apprendimento e conoscenza del diritto e dei diritti.

Curiosamente, però, nonostante l'invito ministeriale a considerare «potenzialità e criticità dell'uso di strumenti tecnologici per l'insegnamento e apprendimento del diritto», soprattutto in tempi di emergenza sanitaria mondiale come quelli che viviamo, troppo spesso, i metodi tradizionali di didattica del diritto si sono ridotti a guardare, al più, alla sola realtà delle ricerche normative, giurisprudenziali e dottrinali e alle ricerche giuridiche negli ordinamenti stranieri. Per questo, il capitolo quarto del manuale qui in commento sceglie, opportunamente, di guardare al momento pandemico come a un tempo inedito di trasformazione, tra i vari contesti, anche per quello scolastico e accademico. È una trasformazione che porta con sé una sfida che chiama, a sua volta, in causa la necessità di ripensare in termini di metodi, strumenti, e prospettive come e quanto la tecnologia e i divari digitali influiscano nell'effettiva possibilità di accesso equo e egualitario al diritto e ai diritti, insieme ad altri temi

<sup>9</sup> I. Fanlo Cortés, *Didattica in “presenza” e formazione giuridica. Il caso delle cliniche legali*, di prossima pubblicazione nella rivista «Democrazia e diritto».



fondamentali nella formazione della prossima generazione di giuristi quali l'interdisciplinarietà e l'internazionalizzazione.

Tornando agli ordinamenti stranieri, essi sono evocati dalla riforma del 2017 in meri termini comparativi. Oltre alla comparazione tra ordinamenti e sistemi giuridici, già ampiamente inseriti nella formazione universitaria grazie ad insegnamenti dedicati, spesso i paragoni lasciano poco spazio e campo all'introduzione di innovazioni didattiche che, da tali confronti, prendano spunto. Se negli Stati Uniti abbiamo osservato, già un secolo fa, movimenti culturali e studenteschi che reclamavano (e, di fatto, nel tempo, riuscivano ad ottenere) la necessità di un cambiamento nell'insegnamento del diritto, in Italia e in Europa, queste inclinazioni – pur in molti anni di comparazione – sembrano non aver trovato corrispondenze esatte nel nostro ordinamento. Solo in parte, in effetti, il movimento clinico-legale italiano ha consentito a studentesse e studenti di prendere parte, da protagonisti/i, ad un rinnovamento nell'insegnamento del diritto, senza però che ciò corrispondesse ad autentiche iniziative studentesche volte ad ottenere un cambiamento reale, pur avvertito come urgente e necessario<sup>10</sup>.

## 2. *Didattica del diritto: tra alfabetizzazione giuridica ed educazione vocazionale al diritto e ai diritti*

Nella “cultura regolativa” italiana è possibile isolare, guardando alla pratica delle funzioni educative, almeno due declinazioni che, come anche il manuale riesce a mettere ben in luce, trovano nella

<sup>10</sup> La nascita delle cliniche legali viene solitamente legata all'avvertita urgente necessità del superamento di prassi didattiche ritenute inattuali da parte di studentesse e studenti delle *Law Schools* negli Stati Uniti già negli anni Settanta del Novecento, in aperta contrapposizione al metodo casistico langdelliano (considerato inidoneo a restituire la dinamicità del diritto nelle interazioni tra giudici e avvocati, i movimenti alla base della formazione del consenso del giudice, la rilevanza dei problemi di giustizia sociale coevi). Anche il manuale affronta la concezione clinico legale del diritto evidenziandone il suo tratto originario anti-formalista, in particolare qui rimando per brevità a V. Marzocco, S. Zullo, T. Casadei, *La didattica del diritto*, cit. pp. 128 ss. Se guardiamo al contesto nazionale, oltre al carattere e alla vocazione anti-formalista, il movimento clinico legale italiano di insegnamento del diritto, negli ultimi anni, si è mosso - sempre più - connotando la didattica clinico-legale in termini interdisciplinari, perseguendo importanti obiettivi di giustizia sociale per riscoprire la potenzialità del *law in action*. Si vedano, tra gli altri, su questo tema: C. Bartoli, *The Italian legal clinics movement: data and prospects*, in «International journal of clinical legal education», XXII-2, 2015, pp. 213 ss.; F. Di Donato, F. Scamardella, *Il metodo clinico legale: radici teoriche e dimensioni pratiche*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2017; M.R. Marella, E. Rigo, *Cliniche legali, Commons e giustizia sociale*, in «Parole Chiave», XXIII-I, 2015.

didattica del diritto, una vocazione univoca<sup>11</sup>. La prima, con caratterizzazione più ampia e generale, si riferisce a tutte le pratiche educative che hanno come obiettivo la tensione a rendere le e i discenti parte attiva di una comunità politica. Nel senso più ristretto, è possibile invece isolare una coincidenza con un apparato ordinamentale particolare, cui è demandata la funzione di trasferire conoscenze, addestrare ad alcune abilità e competenze, soprattutto nell'istruzione scolastica e universitaria chiamata all'alfabetizzazione giuridica. Come è noto, tale seconda dimensione tende, in realtà, a sottostimare la prima, in considerazione del coinvolgimento di agenzie educative e di socializzazione altre: la famiglia, la religione e le associazioni religiose, i mass media, i gruppi, i social media, il lavoro. Nella storia, tutti gli ambienti sin qui evocati hanno avuto (e, mi pare, ancora hanno) un significato (cioè la capacità di "lasciare un segno") educativo importante. Rendere i discenti parte attiva di una comunità politica e il trasferimento di conoscenze (sperabilmente utili al fine di farne parte) sono ambiti necessariamente interdipendenti dal punto di vista formativo e che, come emerge anche nel primo capitolo del manuale (nonché nell'esperienza genovese dell'insegnamento di didattica del diritto<sup>12</sup>) trovano diverse possibilità di approfondimento, all'incontro tra alfabetizzazione giuridica e educazione vocazionale al diritto e ai diritti, nel *cosa* insegnare: penso soprattutto alla scuola in rapporto al testo costituzionale, al principio democratico, alla sussidiarietà e al rapporto con il territorio e i bisogni della comunità locale, i progetti di alternanza scuola/lavoro, l'esercizio della cittadinanza nell'orizzonte dell'Agenda 2030. Ancora, il diritto dell'Unione europea nella trasformazione della didattica e nella formazione di competenze civiche<sup>13</sup>. È forse proprio in questa intersezione tra

<sup>11</sup> Su questo aspetto si concentra, in parte, anche il contributo A. Cavaliere, *Scuola e democrazia. Riflessioni a partire da La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, in «Sociologia del diritto», XX-3, 2020, pp. 192-199.

<sup>12</sup> Affidato al Prof. Realino Marra e alla Prof.ssa Isabel Fanlo Cortés e dalle cui riflessioni negli insegnamenti di didattica del diritto a Genova e Imperia hanno preso corpo alcune delle mie annotazioni.

<sup>13</sup> Tra le diverse considerazioni contenute nel primo capitolo in tema di competenze mi pare di fondamentale interesse ricordare quella per cui: «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 demo-

i modi di intendere le esigenze e, allo stesso tempo, le prestazioni educative in senso ampio, che è possibile accompagnare studentesse e studenti all'incontro con la propria vocazione di giuriste/i, nella tensione alle pari opportunità di accesso alla giustizia. Ancora, alla necessità di riflettere sulle incidenze che il *come* insegniamo ed educiamo al diritto e ai diritti avrà sulle vite di cittadini e cittadine del mondo.

D'altra parte, l'autore e le autrici di questo primo, e a quanto mi è noto, ancora unico, manuale dedicato al nuovo insegnamento di "didattica del diritto", sembrano essere d'accordo in merito alla necessità che uno spazio rilevante debba essere concesso alla prospettiva interdisciplinare, per restituire il connotato "riflessivo"<sup>14</sup> alle pratiche d'insegnamento del diritto e saperne abitare le complessità, dove le interazioni tra docente, studenti e contesti si confermano il terreno più fertile per l'incontro tra discipline e culture, in un approccio capace di liberarsi di troppo rigide distinzioni e distanze disciplinari e didattiche.

Sappiamo, infatti, che l'abitudine a isolare i fatti tra di loro e a isolare questi fatti dal loro ambiente è oggetto di apprendimento sin dalla scuola elementare e attraversa, con una certa continuità, i percorsi di insegnamento sino alle università in cui, rispetto al diritto, non è infrequente una distinzione troppo netta tra il diritto generale ed astratto (ancora oggetto prevalente di insegnamento e studio anche nelle aule universitarie<sup>15</sup>) dalla pratica del diritto. Lo stesso poi può dirsi con riguardo alla tendenza ad isolare le discipline tra di loro, in materie prima, insegnamenti e settori scientifico-disciplinari poi, senza riconoscerne la solidarietà e l'interdipendenza profonda. Veniamo troppo presto abituati a disgiungere le questioni più che a

cratica». V. Marzocco, S. Zullo, T. Casadei, *La didattica del diritto*, cit, p. 27. È necessario, allora, che l'apprendimento per competenze abbia come obiettivo primario quello di crescere persone innanzitutto "capaci" di esercitare la democrazia, anche grazie agli strumenti di partecipazione democratica nazionale ed europea diretta, troppo spesso conosciuti in via generale ed astratta e non come strumenti utili al dispiegamento del diritto in azione.

<sup>14</sup> Si trovano, in particolare, su questo aspetto, riferimenti fondamentali nel secondo capitolo del manuale, dedicato alle teorie dell'apprendimento (che attraverso comportamentismo, cognitivism e costruttivismo) non senza suggerire ed esemplificare metodologie e strategie didattiche concrete. Il complesso di questi rilievi mi sembra utile ad evidenziare meglio che: «L'insegnamento inteso in senso "riflessivo" è linfa vitale per l'attività di ogni docente, poiché il continuo scambio con gli studenti a tracciare tornanti decisivi per l'elaborazione teorica e per la ricerca, a dare impulso a itinerari fertili e stimolare le intuizioni più significative». R. Piroso, *Le potenzialità di un approccio teorico-critico e contestuale alla filosofia del diritto*, cit., p. 291.

<sup>15</sup> Elemento cui il movimento clinico-legale italiano sembra aver indicato una possibile via alternativa da percorrere in termini di superamento dell'autoreferenzialità e ri-attualizzazione del sapere grazie ad un punto di vista privilegiato sul diritto in azione.

collegarle, sovradimensionando il potere delle competenze analitiche in luogo di quelle sintetiche, per necessità di semplificazione (e, talvolta, anche di valutazione). Molti autori, tra cui soprattutto Edgar Morin<sup>16</sup>, hanno evidenziato come le conseguenze del pensiero analitico, separante, soprattutto per le personalità in formazione in giovanissima età, siano preoccupanti poiché a discapito della *Mètis*, quella qualità necessaria ad evitare di diventare piccoli specialisti di piccoli ambiti. C'è allora bisogno di ripensare alla funzione educativa e all'insegnamento come dimensioni fortemente interdipendenti per rapportarci con nuova consapevolezza alla complessità, già a partire dalla scuola, ma in maniera sempre più urgente nell'istruzione universitaria, per saper progettare l'apprendimento di competenze nel diritto.

Si parla, a ben vedere, molto (a volte persino troppo) non solo nella didassi giuridica, di "interdisciplinarietà" e competenze interdisciplinari, ma l'approccio di Morin sembra oggi – in un dialogo tra diversi modi di essere e sapere in rapporto al diritto – capace di superare le differenze disciplinari quando disutili, per recuperare la capacità non solo di leggere, ma di abitare un mondo sempre più complesso. Il termine forse descrittivamente più appropriato di "transdisciplina" per questi obiettivi risale, in effetti, a Jean Piaget<sup>17</sup> come esponente della pedagogia strutturalista svizzera. Termine risalente quanto ancora poco apprezzato e concretizzato nel *come* il diritto viene insegnato e appreso a scuola e in università nel 2022. Proprio in questa dimensione di competenze collettive e plurali<sup>18</sup>,

<sup>16</sup> E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, 1999, trad.it, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, pp. 8 ss.

<sup>17</sup> Il pedagogista e filosofo ha sostenuto l'idea che in tutti gli esseri umani siano presenti strutture cognitive che agiscono, talvolta, anche a livello inconscio. J. Piaget, *L'epistemologia delle relazioni interdisciplinari*, in F. Deva, a cura di, *Pedagogia strutturalista*, Torino, Paravia, 1982.

<sup>18</sup> Schön, in una risalente quanto ancora attuale pubblicazione dedicata all'epistemologia della pratica professionale, esemplifica in modo interessante la pratica riflessiva nell'azione come pratica corale riferendosi alla musica e ai musicisti: «Quando i bravi musicisti jazz improvvisano insieme, manifestano anche un "sentimento" per il loro materiale e apportano modifiche "sul posto" ai suoni che sentono. Ascoltandosi l'un l'altro e ascoltando sé stessi, sentono dove sta andando la musica e adattano il loro modo di suonare di conseguenza. Possono farlo, prima di tutto, perché il loro sforzo collettivo di invenzione musicale si avvale di uno schema – uno schema metrico, melodico e armonico familiare a tutti i partecipanti – che dà un ordine prevedibile al pezzo. Inoltre, ciascuno dei musicisti ha a disposizione un repertorio di figure musicali che può fornire al momento opportuno. L'improvvisazione consiste nel variare, combinare e ricombinare un insieme di figure all'interno dello schema che delimita e dà coerenza alla performance. Quando i musicisti ascoltano la direzione della musica che si sta sviluppando dai loro contributi intrecciati, ne danno un nuovo senso e adattano la loro performance a questo nuovo senso creato. Stanno riflettendo nell'azione sulla musica che stanno suonando collettivamente e sui loro contributi individuali ad essa, pensando a ciò che stanno

utili alle pratiche di cognizione, ma anche per arrivare ad una visione di insieme della società in cui è necessario crescere spiriti critici in grado di organizzare in modo significativo le conoscenze apprese, sembrano muoversi le più recenti e innovative metodologie della didattica del diritto<sup>19</sup>, dove la competenza si avvicina sempre più al suo etimo di “chiedersi insieme”.

Quando ci occupiamo dello svolgimento spontaneo e intuitivo delle azioni della vita quotidiana, compresa quella di insegnare, mostriamo di essere in grado di conoscere. Se è vero che la nostra conoscenza è normalmente tacita, implicita (o in qualche modo inconscia, per dirla *à la* Piaget) come appare nei nostri schemi di azione e nelle nostre sensazioni per le cose con cui abbiamo a che fare, mi sembra giusto dire che il nostro sapere “didattico” risiede, soprattutto, nella nostra azione docente, più che in un qualche sapere astratto.

L'insegnamento del diritto, alla opportuna ricerca di nuove strade troverà certamente, anche grazie a questo prezioso manuale, nuove direzioni da percorrere, nella tensione, in fondo, mai compiuta tra *law in books* e *law in action*, in quella distanza ancora troppo avvertibile “in aula” tra i diritti di carta e il diritto vivente, nel tentativo di fare luce sul diritto nell'azione, nei rapporti con e tra le persone, che restituiscano dignità di insegnamento a pratiche giuridico-riflessive.

Emergono così, in parte anche dalla lettura di questo manuale, almeno tre possibili descrizioni dell'azione, per meglio dire, della pratica<sup>20</sup> riflessiva docente rispetto al momento in cui essa si realizza

facendo e, nel processo, migliorando il loro modo di farlo». D.A. Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983<sup>1</sup>, p. 55.

<sup>19</sup> Mi sembra, qui, importante riferirsi espressamente all'insegnamento clinico del diritto.

<sup>20</sup> Con chiara assonanza con il metodo clinico-legale, Schön riflette sull'ambiguità del termine “pratica”, mettendo a confronto la professione del medico e quella dell'avvocato. Il paragone non è esente da una più che opportuna riflessione articolata, che mi sembra importante riportare, relativamente ai rischi di una eccessiva “specializzazione”, valevole anche nella didattica (e all'affondo sulla necessità del recupero di una dimensione di pratica, capace di restituire alla teoria il suo significato più vicino all'etimo di osservazione). Se tali rischi sembrano già rilevanti nell'ambito della suddivisione troppo settoriale di competenze rispetto ad un solo curriculum di formazione, non di rado si osserva quanto le specializzazioni e le definizioni di troppo rigidi ambiti di competenza abbiano importanti ricadute professionali. «Il termine “pratica” è ambiguo. Quando parliamo dell'attività di un avvocato, ci riferiamo al tipo di cose che fa, ai tipi di clienti che ha, alla serie di casi che è chiamato a trattare. Quando ci riferiamo a qualcuno che si esercita al pianoforte, invece, intendiamo l'attività ripetitiva o sperimentale con la quale cerca di accrescere la sua padronanza dello strumento. Nel primo senso, “pratica” si riferisce alla prestazione in una serie di situazioni professionali. Nel secondo, si riferisce alla preparazione per l'esecuzione. La pratica professionale include, però, anche un elemento di ripetizione. Un professionista è uno specialista che incontra ripetutamente certi tipi di situazioni. Ciò è suggerito dal modo in cui i professionisti usano la parola “caso” (...) Così un medico può incontrare molti diversi “casi di morbillo”; un avvocato, molti diversi “casi di diffamazione”. Poiché un professionista sperimenta molte varianti di un piccolo numero di tipi di casi, è in grado di “esercitare” la sua pratica (...). D'altra parte, la specializza-

che, credo, possano avere un valore decisivo nell'indirizzare nuove direzioni del *come* insegnare, per favorire lo sviluppo di competenze a metà strada tra alfabetizzazione giuridica ed educazione vocazionale<sup>21</sup> al diritto e ai diritti. La prima si riferisce alla pratica riflessiva "nell'azione": in tale accezione la riflessione deve avvenire nello stesso momento in cui la pratica (non la mera teoria) del diritto si realizza, per consentirci di riflettere durante le nostre scelte mentre le stiamo compiendo, se possibile, in modo consapevole; questo approccio, tipicamente pensato a beneficio di studenti, nell'incontro competente con il diritto vivente (e non solo del diritto generale ed astratto) a ben vedere consentirebbe di dare ragioni anche dell'agire del docente, in un equilibrio riflessivo che porterebbe con sé chiare ricadute positive anche dal punto di vista cognitivo. Si tratta di una condizione che sembra possibile realizzare solo nel continuo scambio con studentesse e studenti nella costruzione collettiva del sapere giuridico guardando all'esperienza. Questa appare l'opzione, forse, più adeguata da un punto di vista formativo e maggiormente adatta a dare spazio al diritto vivente, non solo come sommatoria di giurisprudenza, dottrina e prassi amministrative, ma come incontro "competenziale" con quel diritto che pur non formulato in proposizioni giuridiche, è capace di regolare la vita della società, un diritto conoscibile grazie all'osservazione degli usi di tutti i gruppi sociali<sup>22</sup>.

È vero: la pratica riflessiva può anche avvenire sull'azione, quindi a posteriori rispetto ad essa, come "verifica" del nostro operato (sperabilmente pratico, "nel" diritto) volto all'apprendimento, ma con un valore differente e mediato dalla conclusione dell'esperienza, nel pur sempre auspicato coinvolgimento di studentesse e studenti in prima persona *in itinere*. La pratica riflessiva, ancora, può dispiegarsi in un momento precedente all'azione didattica, anticiparla, mantenendosi utile nelle stesse direzioni. Immaginare come

zione professionale può avere effetti negativi. Nell'individuo, un alto grado di specializzazione può portare a una ristrettezza di visioni. Quando una professione si divide in sotto-specialità, può frantumare una precedente totalità di esperienza e comprensione. Così le persone, a volte, bramano il medico di medicina generale dei tempi passati, che si pensa si sia occupato del "paziente intero" e, talvolta, accusano gli specialisti contemporanei di curare particolari malattie isolate dal resto dell'esperienza di vita del paziente». Ivi, p. 78.

<sup>21</sup> Tale espressione rimanda, da un lato, al termine "*vocational education*" o "*vocational training*" con cui, rispettivamente in Europa e negli Stati Uniti, si era soliti riferirsi al processo educativo successivo alla scuola secondaria superiore volto all'orientamento professionale e all'acquisizione di capacità tecniche-specialistiche; dall'altro il termine "vocazionale" rimanda ad una "chiamata" attitudinale che, in rapporto al diritto e ai diritti, chiama a perseguire ideali – più che mere realizzazioni professionali – di giustizia ed eguaglianza.

<sup>22</sup> Parafrasando così la celebre definizione di diritto vivente riferibile a E. Ehrlich, *Grundlegung der Soziologie des Rechts*, 1913, trad. it., *I fondamenti della sociologia del diritto*, Milano, Giuffrè, 1976, pp. 592-593.

ci comporteremmo al verificarsi di determinate circostanze (sempre in connessione con la realtà e la prassi) ci consente una riflessione costruttiva volta a prepararci in anticipo rispetto a scenari possibili. Da questo punto di vista, la necessità di ri-pensare agli obiettivi formativi nella didattica, anche del diritto, in particolare a fronte delle sfide messe in luce dalla perdurante emergenza sanitaria mondiale, ha trovato nel capitolo quarto della seconda edizione del manuale di Casadei, Marzocco e Zullo, il punto di origine, ma anche l'orizzonte, verso cui volgere lo sguardo per e nella didattica del diritto del futuro.

Così, grazie a una pratica riflessiva accompagnata da una buona opera di supervisione (che eviti dinamiche sostitutive e valutative, lasciando anzi libera/o chi opera di sbagliare, riconoscendo nell'errore una portata "pedagogica" importante) anche nell'insegnamento del diritto sarà nuovamente possibile andare oltre l'individuazione di problemi e la ricerca di soluzioni per educare ad una consapevole partecipazione alla vita in comunità tramite il trasferimento di conoscenza (*a fortiori* giuridica). Le attività di mero e, spesso, solo apparente-formale *problem solving* (seppure importanti, anzi talvolta tipiche, soprattutto per gli operatori del diritto<sup>23</sup>) nell'ambito di una più ampia cornice di indagine della pratica riflessiva assumono un portato educativo differente. La riflessione nell'azione docente apre a prospettive nuove, maggiormente incerte, ma che a ben vedere tendono ad incoraggiarne un utilizzo più frequente, alla costante ricerca di un equilibrio riflessivo coerente anche alla dimensione etico-professionale cui è necessario addestrare studentesse e studenti il prima possibile.

Il manuale fornisce allora nuovi orizzonti a pratiche di insegnamento del diritto che consentano di portare nuovamente al centro, la realtà, le esperienze, le competenze – cioè la possibilità di chiedersi e riflettere insieme – (sul)la necessità di giocare la propria parte nella co-costruzione di una comunità e di una cultura giuridica capaci di rendere, se non innovativa, meno inattuale (e più inclusiva) la didattica e l'educazione al diritto e ai diritti nella formazione di giuriste e giuristi di domani.

<sup>23</sup> Si rimanda qui all'ingente riflessione dedicata al *problem solving* come tipica della formazione giuridica e di specifico interesse per la sociologia del diritto e delle professioni legali in G. Pascuzzi, *Giuristi si diventa*, Bologna, Il Mulino, 2019.