



SOCIETÀ E DIRITTI - RIVISTA ELETTRONICA 2020 ANNO V N. 10.

Law in the bag: il diritto nella borsa del principiante. Per una didattica del diritto democratica e responsabile



2020 ANNO V NUMERO 10

di Christian Crocetta DOI: <https://doi.org/10.13130/2531-6710/14676>



Società e diritti - rivista elettronica anno 2020, V n. 10

LAW IN THE BAG: IL DIRITTO NELLA BORSA DEL PRINCIPIANTE. PER UNA DIDATTICA DEL DIRITTO DEMOCRATICA E RESPONSABILE

di Christian Crocetta

Title: *Law in the bag: the right in the beginner's bag For a democratic and responsible teaching of law*

Abstract: Starting from an epistemological framework for a teaching of juridical disciplines that is addressed to university students, beginners in the study of law, this paper focuses on the characteristics of a teaching of law that seeks to activate reflection, to encourage participation, to be experiential and democratic. This contribution addresses some reflections for a participatory teaching of law and, in particular, some proposals for the use of cooperative learning methods in the legal education. The underlying hope is that the teaching of law can, especially at this moment, accept the challenge of activating that participatory process of knowledge of the juridical culture and the maturation of an open, responsible and supportive social attitude.

Keywords: Didactics of law; Cooperative learning; Democracy; Responsibility; Common good

Riassunto

Partendo da un inquadramento epistemologico per una didattica delle discipline giuridiche che si rivolge a studenti universitari principianti nello studio del diritto, questo paper si sofferma sulle caratteristiche di una didattica del diritto che cerchi di attivare riflessività, di favorire la partecipazione, di essere esperienziale e democratica. Il contributo affronta alcune riflessioni per una didattica del diritto partecipativa e, in particolare, avanza alcune proposte per l'utilizzo di modalità di apprendimento cooperativo nella didattica giuridica. La speranza è quella che la didattica del diritto possa, in particolare in questo momento storico, accettare la sfida di attivare quel processo partecipativo di conoscenza della cultura giuridica e di maturazione di uno sguardo aperto, responsabile, solidale.

Parole chiave: Didattica del diritto; Cooperative learning; Democrazia; Responsabilità; Bene comune

Autore: Christian Crocetta, PhD in Law, Full Professor of Law presso IUSVE - Istituto Universitario Salesiano di Venezia aggregato alla Università Pontificia Salesiana di Roma)

.Articolo soggetto a revisione tra pari a doppio cieco

Articolo ricevuto il 5 novembre 2020 approvato il 17 novembre 2020

Una premessa necessaria (nelle pieghe del Covid-19)

Le nostre vitalità esistenziali e sociali sono state segnate, ferite, incise dalle varie gradazioni e dimensioni con cui l'esperienza pandemica ci ha coinvolto: reazioni differenti, che hanno le tinte della paura identitaria profonda o del timore di un altro-da-sé che poteva o potrebbe ancora nuocere a sé o alla vita dei propri familiari; atteggiamenti quotidiani ripensati alla luce prima di un tempo di totale chiusura e poi di distanziamento sociale, un distacco fisico che rischia di incidere anche, sottilmente, sulle posture assunte nell'incontro con l'alterità; maschere all'altezza del viso (o a quella del gomito, in fase di 'riposo') che potrebbero rinforzare un habitus esistenziale protezionistico e accentuare le istanze securitarie e difensive; capacità di assunzione di responsabilità etica e morale, prima ancora che giuridica, che evapora in comportamenti che sembrano manifestare il desiderio o il bisogno di voler dimenticare, immersi in un grande incantamento e oblio, in un'immensa rimozione collettiva.

Nell'urgenza, l'uomo comune ha conosciuto denominazioni di provvedimenti normativi prima sconosciuti, non coincidenti con le decretazioni d'urgenza che talvolta a livello governativo si era abituato a vedere utilizzare, talvolta anche in presenza di emergenze dai tratti fortemente 'ideologici'.

In questa pandemia, l'uomo comune si è abituato ad ascoltare le indicazioni giornaliere relative alle oscillazioni virali perfino dalle radio in filodiffusione nei supermercati e ha cominciato a rendersi conto di come le statistiche epidemiologiche possano determinare le scelte quotidiane e gli orientamenti normativi.

In questa cornice generale, il rientro nei banchi di scuola nei primi mesi di scuola, dopo una lunga assenza dalle mura scolastiche, è stato per tutti, studenti e insegnanti, come un 'nuovo inizio': il primo giorno, nei racconti di bambini e ragazzi, ha avuto la medesima ebbrezza della prima volta con lo zaino di scuola sulle spalle.

È emersa a tratti evidenti la scuola non solo come contesto di apprendimento, ma innanzitutto come comunità sociale, come luogo di relazioni, di socializzazione, "forma di vita di comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e far uso dei suoi poteri per finalità sociali" (Dewey 1954: 10)¹.

Il recupero dell'incontro di sguardi e del tocco di gomitate benevole, a sostituire timidamente pacche sulle spalle e abbracci, ma anche a dire la speranza che i mesi di relazione scolastica virtuale potessero essere accantonate.

¹ Cfr. Faralli 1990. Sul rilievo di Dewey per la riflessione giusfilosofica nella direzione della didattica del diritto si veda, in particolare, Zullo 2019: 49-87.

Si potrà avere, eventualmente, anche per la scuola la didattica 'duale' sperimentata nelle scorse settimane in diverse aule universitarie, con una parte di studenti a casa e una parte in aula, con la dimensione didattica a distanza che si pone come integrativa, e non sostitutiva, di quella in presenza? Si andrà verso una didattica tutta esclusivamente da remoto?

E, in tutto questo, come poter sperimentare una didattica dai tratti, in qualche modo, cooperativi, se gli spazi non permettono relazioni di scambio e confronto senza incorrere in forme di raggruppamento e aggregazioni illegittime? O, ancora di più, se la relazione didattica è interamente spostata sulla dimensione virtuale?

Sono riflessioni aperte, che mettono alla prova quanto indicato nelle righe che seguono, che sono state immaginate prima del lockdown e in parte ripensate proprio alla luce dell'evoluzione che la pratica didattica ha subito in seguito agli scorsi mesi di improvvisazione, corsa ai ripari, tecnoentusiasmi per alcuni strumenti che la multimedialità offre, tecnoscetticismi per una richiesta di abitare stanze che impediscono le abitudini tradizionalmente messe in atto, magari da lungo tempo, da parte di alcuni insegnanti.

Appare necessario, in questa fase fluida, restare in un atteggiamento di prudente equilibrio, per quanto precario e funambolico, studiando tutte le modalità che sia possibile realizzare in presenza o anche a distanza (Amato Mangiameli and Campagnoli 2020), magari modificandone la struttura e gli strumenti, ma non le motivazioni che la sostengono, non gli obiettivi che ci si era prefissi di raggiungere. Possono cambiare le modalità con cui si è chiamati a insegnare, ma non devono essere dimenticate le ragioni per cui si insegna, gli obiettivi disciplinari e comuni/interdisciplinari che muovono le scelte didattiche.

Scendendo ancora più sullo specifico: la didattica giuridica deve essere riadattata nelle forme, ma non svilita rispetto alle competenze di analisi, di progettazione didattica, di sviluppo delle abilità di ricerca, di approfondimento dei nodi concettuali e epistemologici, di messa a fuoco di quelle capacità che risultano necessarie perché l'insegnamento del diritto nella scuola secondaria possa realmente formare non solo conoscitori superficiali, fruitori di nozioni teoriche concepite come distanti e/o inutili alla vita concreta, ma soggetti riflessivi, consapevoli, in grado di 'pensare il diritto' e di sviluppare quella postura civicamente cosciente e impegnata, responsabile e solidale, senza la quale una società non può evolvere, come questo tempo sta rendendo ancora più evidente.

1. Un possibile inquadramento epistemologico per una didattica del diritto per principianti

1.1 Partendo da Edgar Morin: una didattica del diritto che ponga questioni e sviluppi riflessività

Si insegna, anzi in-segna, o si dovrebbe farlo, con la consapevolezza che si sta “lasciando un segno”, si stanno segnando vite. In questa coscienza, allora, si cerca di tracciare un sentiero, di sviluppare una forte capacità riflessiva, per fare in modo che il segno corrisponda al senso, a una certa direzione di significato.

Per quanto non sia da tutti amato e, probabilmente, meno ancora nel contesto giusfilosofico, la considerazione della complessità (Morin 2017; Ceruti 2018; Ceruti & Bellusci 2020) che stiamo attraversando, sommata a questa consapevolezza di dover sviluppare una riflessività che aiuti a stare saldi nell'incertezza, sembra importante e forse necessario un richiamo a Edgar Morin, e alla sua considerazione per cui la didattica (in generale e, qui, quella giuridica) non dovrebbe finire per essere un travaso di conoscenze, in quanto non si hanno di fronte teste da riempire, ma vite da incontrare e da condurre in un percorso di scoperta disciplinare e, magari, anche di formazione integrale della persona.

L'insegnamento è atto educativo che deve allenare, quindi, alla riflessione, al discernimento, al pensiero critico e deve puntare a fare in modo che lo studente possa avere, come ricorda Edgar Morin, parafrasando Michel de Montaigne, una ‘testa ben fatta’: “La prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena” (Morin 2000: 15). Secondo Morin, la ‘ben piena’ è quella “nella quale il sapere è accumulato, ammucchiato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso”; avere una testa ‘ben fatta’, al contrario, “significa evitare di accumulare il sapere” e dare più importanza a possedere e disporre di “un’attitudine generale a porre e a trattare i problemi; dei principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e dare loro senso” (Morin 2000: 15).

Tuttavia, se nel contesto scolastico questa considerazione risulta più convincente e corrispondente alle attenzioni psicopedagogiche richieste in quel contesto, in ambito universitario questa riflessione non appare ancora così scontata. Quante volte, infatti, l'aula universitaria è abitata da studenti distratti, presenti fisicamente in aula ma con la concentrazione altrove?

Se ne possono individuare, a ben osservare, almeno quattro tipologie. La prima specie è quella dei ‘presenzialisti assenti’, che non vogliono restare fuori dall'aula o a casa per non destare nel docente il sospetto di essere disinteressati alle sue lezioni, ma restano nei banchi dell'aula

senza reale interesse per quello che viene spiegato (di solito in una lezione tipicamente frontale) e prendono svogliatamente o distrattamente gli appunti, senza concentrarsi su quanto stanno scrivendo.

La seconda specie potrebbe essere individuata negli ‘stenografi digitali’, che registrano costantemente la lezione, si dedicano ad altro nel frattempo e non vogliono ammettere poi che a sbobinare ci metteranno il triplo del tempo che serve per prendere appunti e non si accorgono che già in quel prendere appunti c’è il primo gesto, il primo momento dell’apprendimento.

La terza categoria di studenti deconcentrati è quella dei ‘fotoreporter d’aula’, che scattano istantanee col telefonino immortalando le slide utilizzate dal docente per non prendere appunti e, nel frattempo, ricopiano in bella copia gli appunti di un’altra lezione oppure studiano un altro libro.

L’ultima specie di questi studenti la definisco degli ‘apprendisti coatti’, quelli cioè che sembrano siano stati costretti a presenziare alle lezioni universitarie da non si sa quale entità, che si posizionano di solito nelle ultime file, hanno il pc acceso, sono occupati sempre sulla tastiera (a fare altro) oppure osservano in modo incantato il monitor del pc o del tablet e, talvolta, sorridono (o perfino sbottano in una risata involontaria e poi controllata) mentre il docente sta parlando di questioni complesse o argomenti di estrema delicatezza, rendendo evidente che, in quel preciso istante, la loro attenzione si trova altrove.

È vero che l’aula universitaria è concepita, anche quando la frequenza sia obbligatoria, come un luogo in cui lo studente può abitare liberamente, perfino decidendo di fisicamente sostarvi, senza tuttavia mettere in moto l’esperienza di apprendimento (Dewey 2014; Mortari 2014) insieme al docente e ai suoi compagni, ma credo che questo rischio di perdere la sua attenzione sia proporzionale alla quantità di tempo in cui la lezione si appiattisce sulla frontalità non partecipata, o in senso più ampio sia collegato alla modalità con cui lo stesso docente abita quell’aula. Entrambi, docente e studenti, infatti, devono sentirsi chiamati in causa dalla sfida pratica e riflessiva dell’apprendimento.

In più, nelle sfide da lanciare all’insegnamento, Edgar Morin tratteggia alcune dimensioni che possono essere fatte valere anche per la didattica del diritto.

Innanzitutto uno sguardo capace di ‘tessere insieme’, che sappia andare oltre lo steccato delle discipline, per cogliere, nell’interdisciplinarietà, anzi nella transdisciplinarietà², la possibilità di partire da prospettive di osservazione differenti che, in dialogo fra loro, possano permettere

² Morin auspica nelle Università “la creazione di un insegnamento comune che verta sui presupposti dei differenti saperi e sulle possibilità di farli comunicare” ovvero “l’istituzione, in ogni Università, di un centro di ricerche sui problemi della complessità e della transdisciplinarietà, così come di laboratori dedicati alle problematiche complesse e transdisciplinari” (Morin 2000: 88).

di avere un livello di comprensione più ampio della questione analizzata e di uscire dall'“inadeguatezza sempre più ampia, profonda, grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra” (Morin 2000: 5). Perché si è visto, aggiunge Morin, che una eccessiva “separazione delle discipline rende incapaci di cogliere ‘ciò che è tessuto insieme’” (Morin 2000: 6) mentre “gli sviluppi caratteristici del nostro secolo e della nostra era planetaria ci mettono di fronte, sempre più spesso e sempre più ineluttabilmente, alle sfide della complessità” (*ibidem*).

L'indicazione dell'insegnamento della didattica del diritto come disciplina universitaria all'interno del settore scientifico IUS/20 indica proprio questa necessità di acquisire un *habitus* accademico che sia costitutivamente orientato al confronto interdisciplinare, che sappia stare costantemente ‘in frontiera’, in modo da riuscire a cogliere, in particolare di fronte a questioni trasversali, le diverse prospettive con le quali possono essere affrontate. A titolo di esempio, si pensi alla categoria della ‘cittadinanza’, sulla quale il diritto e la sociologia hanno avuto sempre due punti di osservazione differenti, troppo spesso ignoranti l'uno dell'altro: con Ferrajoli possiamo dire che “l'incomunicabilità tra studi giuridici e studi sociologici in tema di cittadinanza, [...] se priva i primi degli importanti contributi dei secondo all'analisi realistica del grado di effettività dei diritti e delle condizioni economiche, politiche e sociali delle loro garanzie, genera nella letteratura sociologica delle inopportune semplificazioni e confusioni concettuali che finiscono per accentuare la sordità verso di essa della cultura giuridica” (Ferrajoli 2017: 124).

Formare alla complessità e a uno sguardo che, laddove necessario, sappia cogliere il complesso e il complessivo, aiuta a uscire dalla frammentazione in cui le singole discipline rischiano di affossarsi, perdendo di vista che la finalità cui sono rivolte è la condizione umana: “le conoscenze frammentate servono solo per utilizzazioni tecniche. Non riescono a coniugarsi per nutrire un pensiero che possa considerare la condizione umana, in seno alla vita, sulla Terra, nel mondo, e che possa affrontare le grandi sfide del nostro tempo. Non riusciamo a integrare le nostre conoscenze per indirizzare le nostre vite” (Morin 2000: 9). Si tratta non solo di un indirizzo didattico, ma di una vera e propria ‘sfida civica’, come la definisce Morin, perché “l'indebolimento di una percezione globale conduce all'indebolimento del senso della responsabilità, poiché ciascuno tende ad essere responsabile solo del proprio compito specializzato, così come all'indebolimento della solidarietà, poiché ciascuno percepisce solo il legame organico con la propria città e i propri concittadini” (Morin 2000: 11) o, addirittura, forse fatica a rendersi conto anche solo di questo livello di prossimità.

Ecco allora che una didattica del diritto “trasformativa” non può non tenere in considerazione questa sfida civica. Di più, dovrebbe veicolare la consapevolezza di essere ‘educazione alla

cittadinanza' (Balduzzi 2012; Casadei 2019; Crocetta 2020) perché “nell’anello individuo – società” serve “insegnare la democrazia” (Morin 2001: 113), oggi in modo ancora più evidente e urgente.

1.2 *Sperimentando Paulo Freire: una didattica del diritto per un apprendimento significativo e trasformativo*

Nel mare di volti della grande aula universitaria, avviene innanzitutto un incontro: fra un sapere esperto e un sapere ingenuo e ancora spontaneo; fra novità ascoltate e pagine bianche riempite; fra domande che si pongono e riflessioni che si attivano; fra la condivisione di annotazioni a margine di saggi già letti o di idee e pensieri propri diventati taccuini, articoli, libri, parole su stampa, e lo sforzo dello studente che si pone davanti a libri appena acquistati come di fronte a un mistero incomprensibile.

Un incontro che non lascia più uguali: l’apprendimento ha in sé, infatti, un cambiamento e l’apprendimento abbisogna di una certa postura nell’insegnamento: “chi insegna, nell’atto di insegnare, apprende, e chi apprende, nell’atto di farlo, insegna” (Freire 2004: 21)³. Quindi, “non c’è insegnamento senza apprendimento” (*ibidem*).

Dovremmo chiedere a ogni docente in quante occasioni abbia imboccato la porta di ingresso dell’aula con la consapevolezza di varcare simbolicamente una soglia di non-ritorno al passato, uscendone modificato grazie a quell’incontro che si è creato, allo stimolo delle domande, alle curiosità e alle questioni poste; ai racconti di storie (talvolta molto personali) condivise dagli studenti durante la lezione o in separata sede, in un momento di pausa, venendo accanto alla cattedra per dividerle in modo più raccolto e con un atto di fiducia non scontato.

Interventi che talvolta mettono in crisi, provocano a scendere dalla cattedra, a stare tra i banchi, a stare più prossimi. Una postura che in tempi pandemici è certamente difficile da realizzare, nel rispetto di tutte i provvedimenti legati al distanziamento sociale nelle aule di scuola e di università, ma non per questo impossibile o non auspicabile, al netto di queste regolamentazioni.

Si tratta, infatti, guardando questa stessa realtà da una prospettiva differente, di quella capacità che aiuta davvero a sviluppare, accanto al ‘sapere’, anche il ‘saper fare’, cioè quella

³ Attraverso questo contributo di Freire è possibile riflettere sulla necessità che il docente debba pretendere da se stesso rigore sistematico, ricerca, rispetto nei confronti dei saperi degli studenti, capacità critica, estetica ed etica, parola accompagnata da esempio, riconoscimento, rifiuto di ogni forma di discriminazione, ma anche convincimento che l’insegnamento non sia solo trasferimento di conoscenza, ma frutto di competenza professionale, generosità e impegno del docente accompagnate a capacità di ascoltare, dialogare, voler bene ai propri studenti e comprendere che educare/insegnare è una forma di intervento sul mondo.

senso, fino ad arrivare a un cambiamento profondo della persona e, in senso più ampio, del mondo che la circonda.

In sintesi, allora, insegnare è quell'atto del 'lasciare il segno' e non del riempire vasi vuoti; l'atto di rendere le teste degli studenti non 'ben piene', ma 'ben fatte'; non solo trasmissione di conoscenze, ma apprendimento che deve voler essere significativo e trasformativo e, aggiungendo ancora un tassello, deve aiutare a cogliere e a impegnarsi entro le sfide della complessità sociale.

1.3 Arrivando a John Dewey: una didattica del diritto esperienziale e democratica

Come già sostenuto altrove, infatti, non si può non concepire la didattica del diritto senza considerare e mettere a fuoco la complessità sociale e, entro di essa, le singole forme sociali e comunitarie che la compongono e caratterizzano.

Fra esse sicuramente la comunità scolastica costituisce, insieme a quella familiare, la prima forma di 'ambiente sociale' abitato dallo studente, prioritaria 'istituzione sociale' (Dewey 1954: 10), "forma di vita di comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e far uso dei suoi poteri per finalità sociali" (*ibidem*). La comunità universitaria, l'esperienza accademica diviene in un certo senso il prolungamento di questa riflessione deweyana nel momento in cui si tematizza una didattica attiva, partecipativa, esperienziale, in grado di segnare efficacemente la vita dello studente, sviluppando in lui non solo l'apprendimento di conoscenza, ma anche capacità in grado di permettergli di vivere con gli altri.

Anche l'università, infatti, in particolare nei corsi di laurea di area umanistica o sociale, in cui il diritto sia studiato in modo ancillare e integrativo rispetto ad altre discipline di base e caratterizzanti, ma in generale ovunque le discipline giuridiche siano insegnate, l'università dovrebbe essere in grado di accogliere la sfida educativa, che Dewey pensava per il contesto scolastico, di formare allievi in grado di essere consapevoli di essere inseriti in un contesto sociale e in una storia e che li precede, in grado di ereditare la *traditio* che viene loro compiuta, la trasmissione di saperi, idee, valori che poi saranno chiamati a restituire, agendo nella società con il contributo che sono capaci di portare e realizzare (Dewey 1991). Non solo: un'università in grado di creare un legame con la vita quotidiana, e non solo rispetto alla professione, ed entrare così in profondità nella sfera non solo cognitiva ('sapere'), ma anche esistenziale (fino al 'saper essere'), tale da riuscire a formare lo studente all'autonomia, alla partecipazione attiva, ad un'etica della solidarietà e della responsabilità, a una coscienza consapevole della necessità di impegno civico per il bene comune. Sentendo addosso quella "vocazione" educativa che (ricordando e parafrasando la 'Lettera ai giudici' di don Lorenzo Milani) sente

su di sé il dovere di ‘ben insegnare’ “come ognuno deve sentirsi responsabile di tutto”, che a Barbiana era sintetizzato così: “Su una parete della nostra scuola c’è scritto grande ‘I care’. E il motto intraducibile dei giovani americani migliori. ‘Me ne importa, mi sta a cuore’. E il contrario esatto del motto fascista ‘Me ne frego’” (Milani 2017).

Si tratta di formare, quindi, una “coscienza individuale oltre l’individualità” (Morin 2001: 113), una consapevolezza di legami che stringono insieme oltre le vene narcisistiche, che pongono l’essere umano dentro a un contesto per abitarlo non da ‘singolare assoluto’ (Barcellona 1996: 7), figlio di nessuno (Barcellona 2000), “uomo separato dall’uomo e dalla comunità, [...] dell’individuo limitato, limitato a se stesso” (Marx 1976: 176).

Come nel contesto scolastico, anche in quello universitario la didattica giuridica dovrebbe assumere su di sé il ruolo e la responsabilità di attivare dialoghi e confronti interdisciplinare, su pilastri e valori imprescindibili, tali da alimentare e mantenere viva la democrazia (Dewey 1950: 59), da intendere, nella prospettiva deweyana, “prima di tutto un tipo di vita associata” (Dewey 1992: 133), un esperimento di vita comunitaria (Dewey 1991: 93), un ideale di convivenza sociale (Bellatalla 1999; Casadei 2000: 143-159), il principio teleologico di ogni attività educativa, anche nel contesto accademico, se si assume tale compito fondamentale.

Così intesa, allora, anche l’università può diventare comunità di apprendimento trasformativo e reale ‘palestra di democrazia’.

2. Riflessioni per una didattica del diritto partecipativa (alla prova del Covid-19)

2.1 La pratica didattica e il sapere giuridico ingenuo degli studenti

Scendendo su un livello più pratico, parlando di didattica del diritto in contesto universitario (con considerazioni estendibili all’insegnamento delle discipline giuridiche nella scuola secondaria) non si può pensare che il giovane studente non sia portatore di un sapere giuridico previo, sulla base eventualmente dello studio di fondamenti giuridici nel contesto scolastico di provenienza, ma più in generale di quell’esperienza che fa maturare il senso delle regole, per lo stare in società e per la convivenza sociale; la necessità di avere rispetto dell’altro e di ciò che è indicato dalla legge; il senso di responsabilità per le azioni compiute; la consapevole rilevanza dei diritti ma anche dei doveri, ecc.

Alcuni studi di settore sulla psicologia cognitiva ci ricordano che “l’apprendimento ha la caratteristica di essere costruttivo, poiché nasce dal confronto tra informazioni in

arrivo e conoscenze depositate in memoria. La conoscenza viene costruita, e non semplicemente registrata o recepita; è influenzata dalla tipologia della conoscenza precedente e da come questa è organizzata” (De Beni *et. al.* 2003: 20). In più apprendimento e conoscenza stanno in “un rapporto dinamico e continuo fra ciò che di nuovo acquisiamo e ciò che sappiamo” (ivi: 21): sostanzialmente, “se da un lato non si impara mai nulla di veramente nuovo, dall’altro la conoscenza, in quanto costruita e ricostruita, non è mai ripetitiva” (*ibidem*).

Queste considerazioni inducono necessariamente due precisazioni specifiche per la didattica del diritto.

La prima considerazione da porre all’attenzione è che, se da un lato non si impara mai nulla di veramente nuovo, in equilibrio fra ciò che sappiamo e ciò che apprendiamo, risulta fondato il dato per cui “nessuna persona, a qualsiasi età, si accosta al sapere giuridico come se fosse un vaso vuoto da riempire di cose nuove” (Bacceli 2002: 3).

Questa riflessione ha un impatto sull’esercizio della didattica o, ancora prima, già sulla fase di programmazione disciplinare: “proprio perché si tratta di ‘pre-concetti’, l’idea comune degli insegnanti è che convenga prescindere completamente da essi e costruire *ex novo* l’edificio della conoscenza giuridica. Ed è a questo punto che subentra invece l’aspetto meno banale dell’osservazione iniziale ovvero la constatazione che un tale sapere spontaneo ha una forza spaventosa e riemerge di continuo nella vita proprio perché è profondamente radicato nella mente” (Bacceli 2002: 3) degli studenti.

La forza del sapere ingenuo va quindi considerata, come imprescindibile prerequisito iniziale, per riuscire a evitare che l’apertura di un percorso didattico si trasformi in noiosa ripetizione; per sfruttare le preconoscenze già acquisite altrove da qualcuno a favore di coloro che si avvicinano per la prima volta in modo più specifico e specialistico; per socializzare le riflessioni effettuate, in merito ad alcuni argomenti, in altri contesti formativi e scolastici frequentati; per far emergere l’eventuale passione di qualcuno per alcuni temi che potrebbero essere stati oggetto di studio e approfondimento personale o addirittura fattori determinanti nella scelta del percorso universitario o per la maturazione di un certo orizzonte professionale.

Un sapere ingenuo ma anche potente, con una forza intrinseca da canalizzare che, altrimenti, rischia di depotenziare la motivazione intrinseca dello studente.

Il fatto, poi, che l'apprendimento si realizzi anche fra il confronto fra ciò che già si sa e ciò che di nuovo viene recepito, in un atto che è quindi non solo di mera registrazione, ma di costruzione del sapere, rende necessaria la consapevolezza del docente di non essere colui che 'arriva per primo', che non sta scrivendo su una pagina bianca, su una *tabula rasa*, ma sta conducendo lo studente anche a una rielaborazione di quanto potenzialmente già acquisito in precedenza.

Può accadere che si tratti di una *tabula iuris* scritta malamente, frutto di un insieme di preconcetti dell'uomo della strada, che vede il diritto in modo diffidente, lontano, estraneo, rischioso, ingiusto. L'uomo della strada è sicuramente stato ferito da una qualche forma di ingiustizia e si sente addosso la 'sindrome di Pinocchio', se così possiamo chiamarla a chiamare, ovvero di quella convinzione che la giustizia sia ingiusta, che siano puniti coloro che sono innocenti e riesca a cavarsela chi, con sotterfugi vari, faccia emergere una falsa verità che gli fa gioco⁶. L'uomo comune fatica a credere davvero che la legge, in cui il diritto è cristallizzato, non sia solo frutto di un'oligarchia di soggetti che concentrano su di sé molto potere, per quanto gli sia stato delegato dal meccanismo di rappresentanza. Si tratta di un 'mito', quello del rispecchiamento alla volontà del popolo, che Paolo Grossi sottolinea chiaramente (Grossi 2003: 8). Lo stesso Grossi ci dice che "non ha torto l'uomo della strada a sentire estraneo e distante il diritto, a diffidarne, a temerlo nella sua manifestazione squisitamente imperativa, giacché un comando può essere arbitrario" (ivi: 9).

La seconda sottolineatura, è la fatica del docente che si trovi a insegnare il diritto a principianti e, in particolare, a non-giuristi, è quella di permettere allo studente che si approcci per la prima volta allo studio delle discipline giuridiche di guardare il diritto "senza occhiali deformanti" (Grossi 2003: 10), in quanto, eliminati eventuali

⁶ Collodi, C. (2014), *Pinocchio* (Milano: Feltrinelli) 134-136: "Preso allora dalla disperazione, tornò di corsa in città e andò difilato in tribunale, per denunciare al giudice i due malandrini, che lo avevano derubato. Il giudice era uno scimmione della razza dei Gorilla: un vecchio scimmione rispettabile per la sua grave età, per la sua barba bianca e specialmente per i suoi occhiali d'oro, senza vetri, che era costretto a portare continuamente, a motivo di una flussione d'occhi, che lo tormentava da parecchi anni. Pinocchio, alla presenza del giudice, raccontò per filo e per segno l'iniqua frode, di cui era stato vittima; dette il nome e il cognome e i connotati dei malandrini, e finì col chiedere giustizia. Il giudice lo ascoltò con molta benignità: prese vivissima parte del racconto: si intenerì, si commosse: e quando il burattino non ebbe più nulla da dire, allungò la mano e suonò il campanello. A quella scampanellata comparvero subito due cani mastini vestiti da giandarmi. Allora il giudice, accennando Pinocchio ai giandarmi, disse loro: - Quel povero diavolo è stato derubato di 4 monete d'oro: pigliatelo, dunque, e mettetelo subito in prigione. Il burattino, sentendosi dare questa sentenza fra capo e collo, rimase di princisbecco e voleva protestare: ma i giandarmi, a scanso di perditempi inutili, gli tapparono la bocca e lo condussero in gattabuia".

fraintendimenti e pregiudizi, si potrà “accompagnare il non-giurista (e soprattutto lo studente digiuno che si accinge ad affrontare gli studi giuridici) nella scoperta dei tratti essenziali di una realtà fraintesa” (ivi: 9).

Pensando al contesto universitario, in particolare a un curriculum di studi di area non giuridica, in cui manca di solito nel piano di studi un insegnamento giuridico di tipo istituzionale mentre è più ricorrente la presenza di discipline legate al profilo professionale in uscita (es. diritto minorile, diritto dei servizi sociali, diritto sanitario, ecc.), potrebbe anche essere utile dedicare una prima parte delle lezioni previste alla trattazione dei contenuti basilari che permettano di mettere a fuoco gli aspetti fondamentali della scienza giuridica, anche in termini di studio e di ricerca, partendo magari proprio dal sapere ingenuo degli studenti di cui si è parlato. Allorquando questo non fosse possibile, spesso a causa del tempo ristretto e dell'ammontare di crediti ridotto riservato alle discipline giuridiche in curriculum di area non giuridica, potrebbe essere indicato e opportuno realizzare un seminario di ‘diritto per principianti’, che possa introdurre lo studente che mai ha affrontato lo studio del diritto o la cui preparazione in materia risulti piuttosto risalente e arrugginita.

2.2 La lezione frontale va definitivamente in soffitta?

Prima dell'esperienza della didattica a distanza, realizzata durante il *lockdown* primaverile e per tutto il secondo semestre dell'esperienza pandemica, purtroppo ancora in corso, si sarebbe potuto affermare senza alcun problema e dubbio di sorta che la lezione frontale fosse ormai una modalità unidirezionale inefficace per l'apprendimento attivo dello studente, che articola la sua partecipazione nell'atto del prendere appunti e, talvolta, se previsto e possibile, in qualche sporadico e breve intervento, per lo più di richiesta di chiarimento.

Qualcun altro, al contrario, avrebbe sostenuto che questa modalità di esposizione continuasse ad esprimere, intramontabile e inossidabile, un ruolo insostituibile nella dimensione dell'apprendimento nel contesto accademico.

È vero, tuttavia, che la presentazione frontale funge comunque e sempre da momento introduttivo, da premessa di ogni altra metodologia differente, anche più attiva, che si decida di utilizzare, perché costituisce l'ambito in cui si organizzano gli strumenti per attivare il lavoro didattico. Inoltre la lezione frontale permette di agire una dimensione

riflessiva, attraverso i contenuti veicolati e l'analisi compiuta dal docente, che non potrebbe essere svolta altrimenti. Vi sono contenuti, poi, che non possono che essere veicolati se non con l'argomentazione precisa, lineare o a spirale, del docente, che talvolta deve ritornare più e più volte su concetti e categorie fondamentali, che lo studente è chiamato a lasciare sedimentare.

Attraversando il Covid-19, tuttavia, si può restare ancora fermi su queste convinzioni? Ancora di più oggi, in un tempo così particolare, esistenzialmente, socialmente e didatticamente, non si può accettare che l'esperienza didattica sia assimilabile alla modalità conferenziale, in cui si parla a un mare indistinto di volti, a un oceano sconosciuto di partecipanti in presenza o ridotti a foto profilo o a iniziale del proprio nome. Di fronte a questi 'volti' assenti, il docente deve riflettere su cosa voglia dire 'esserci' a lezione, domanda che deve porre innanzitutto a se stesso.

La lezione frontale, sempre dialogata, partecipata e svolta a partire da curiosità, questioni, esempi portati dagli studenti, può essere alternata a strategie di apprendimento cooperativo (su cui ci si soffermerà in seguito), o ad altre modalità didattiche che permetteranno di dinamizzare l'approccio alla materia e sostenere la fatica di approcciare i risvolti più tecnici delle discipline giuridiche, connettendo la teoria alla pratica.

In questo tempo particolare, in cui la didattica si è dovuta necessariamente sperimentare nella modalità, sarebbero molteplici le considerazioni da portare a margine dell'esperienza realizzata e si tratta di idee ed opinioni che meriterebbero di essere ulteriormente approfondite alla luce della 'didattica duale' o 'mista' (contemporaneamente un gruppo in presenza in aula e uno gruppo collegato a distanza) che attende in alcuni contesti universitari questa ulteriore fase di sperimentazione cui i docenti sono chiamati.

Se alla didattica 'a distanza' qualcuno potrebbe obiettare che manchi la 'carnalità', la relazionalità della lezione in presenza, l'incontro di sguardi, il dialogo d'aula (Moro 2015: 85-96; Moro 2020: 7-16), la costruzione educativa di un sapere che non è solo accumulo di nozioni nella soffitta della mente, su quella 'mista/duale' tutto è ancora da scrivere. Probabilmente bisognerà valutare se questa modalità risulti complessa da gestire per il docente ancora più di quella totalmente in *live streaming*, costringendo a una postura di fatto 'bicefala' e a rischio di condurre il docente meno attrezzato e allenato a una schizofrenia didattica non semplice da gestire, oppure, all'opposto, a

concepire la parte degli studenti in *streaming* (che si possono immaginare come il gruppo più numeroso, visti i numeri ridotti di presenze ammissibili in aula e la preoccupazione per il rischio di contagi, che va salendo sempre di più in questa nuova fase emergenziale) come se fossero collegati a un seminario senza interazione.

Gioco forza, quindi, si dovranno immaginare modalità didattiche differenti: brevi lezioni frontali seguite, ad esempio, da attività di dialogo, discussione, costruzione di un confronto, di esercitazione pratica o di presentazione di un elaborato individuale o di gruppo. Soprattutto, alla luce di quanto la didattica a distanza o mista/duale richiedono, serve convergere, quindi, verso una concezione maggiormente partecipativa dell'esperienza didattica, essendo consapevoli che non ci può essere apprendimento senza una minima discussione e che, anche in presenza di ontologie diversamente orientate rispetto a temi specifici, il fine ultimo deve essere 'pensare il diritto', attivare riflessività giuridica, sostare nel ragionamento e darsi il tempo per l'argomentazione, per la condivisione di diverse prospettive e punti di vista, senza la fretta di arrivare alla soluzione (Greco 2018: 45-68; Sommaggio 2020: 51-72). Certamente, avendo in mente anche i tempi perché la lezione possa avere un suo compimento e non rimanere in sospeso in questioni che, poi, da solo, lo studente potrebbe non essere in grado di chiudere. A meno che anche questa sospensione non sia volutamente scelta, da un punto di vista didattico, per essere un'occasione di rilancio di una riflessione che verrà ripresa la lezione successiva.

Se Rescigno indicava nel giurista la necessità di un *buono spirito critico*, ossia di "sapere che le cose umane hanno una storia e una ragione, e quindi porsi sempre la domanda sul perché e sull'origine degli istituti che sarà compito del giurista applicare domani nella sua professione" nonché di *capacità di argomentare* (Rescigno 2000: 28, 31), Giuseppe Bacceli da sempre ha ritenuto che le conoscenze e le abilità necessarie per formare il giurista pratico possano essere applicate "*mutatis mutandis*, anche all'educando che frequenta la scuola superiore" (Bacceli 2002: 13), e potremmo dire qui anche allo studente di corsi di laurea di area non giuridica, considerando che sempre di più la didattica del diritto, nella società pluralista, necessita di non essere didattica di nozioni, ma "didattica operativa" (Spantigati 2000: 43).

2.3 La discussione di study cases e le testimonianze di esterni

Una delle metodologie attive più usate e utili nella didattica del diritto, in particolare quella di contesti formativi non giuridici, è sicuramente quella dello ‘studio di caso’, analizzando situazioni concrete in cui le disposizioni normative oggetto di studio vengono interpretate, applicate, concretizzate. Si tratta di una metodologia meno articolata delle cliniche legali, che si potrà utilizzare anche nel contesto della formazione scolastica, per aiutare la presa di coscienza che ogni norma, interpretata in un determinato modo, è piegata verso determinate conseguenze pratiche e produce determinati effetti, influenza la storia dei soggetti a cui è applicata.

Si porterà allora lo studente a prendere coscienza della differenza fra *law in the book* e *law in action* (Viola 1990; Ferrari 2004; Barcellona 2003; Santoro 2010; D’Alessandro 2018), ponendo l’accento, in prospettiva socio-giuridica, sulla quotidianità del diritto, ovvero sul risvolto per il quale il diritto non solo parla *di persone*, in quanto sottende una certa visione dell’uomo, ma parla *alle persone* in quanto ha effetti concreti, diretti o indiretti, sulla vita, sulla storia di un soggetto, in sé e in quanto parte di una comunità.

Attraverso questo allenamento, la stessa valutazione in sede di esame può pretendere dallo studente non solo contenuti, ma abilità di collegamento interno (fra argomenti differenti, se lo studente si è abituato a studiare non a compartimenti stagni ma cogliendo il *file rouge* che eventualmente li lega tra loro) ed esterno, proprio attraverso l’abitudine a interrogarsi sulla pratica, a rendere il diritto studiato non solo nella sua dimensione vigente ma soprattutto in quella vivente: solo così, è possibile realizzare un dialogo educativo e pedagogico che si interroghi sulla legislazione dello Stato in cui si vive, sui fini di questa legge, sulle modalità che la vedono attuata e concretizzata nella vita di coloro che ne sono soggetti attivi e passivi.

Se nell’ambito dei corsi universitari di area giuridica si sta diffondendo l’uso delle cliniche legali (Casadei 2019: 277-296; Santoro 2019: 231-256; Sciarba 2019: 257-276; Smorto 2015; Schiavello 2019: 255-277), è vero che nei corsi universitari di tipo non giuridico potrebbe essere preferibile una modalità più semplificata di *study cases* che, come le cliniche legali, abbia in mente la *law in action*, ma sia maggiormente adattabile ai luoghi, strumenti e tempi del contesto in cui si svolge una didattica che stiamo definendo ‘per principianti’.

Anche questa tipologia di studio e analisi di situazioni pratiche, per quanto maggiormente semplificata rispetto all'articolazione specifica delle cliniche legali, propone e attiva un processo di conoscenza, analisi e riflessione su un problema reale, permettendo di porsi domande, di far abitare nel proprio ragionamento dubbi e interrogativi, di tentare di tracciare (individualmente o in gruppo) delle possibili soluzioni alle questioni affrontate. Questa modalità attiva anche un diverso modo di studiare, ponendosi domande, tentando collegamenti, abbandonando uno studio meramente mnemonico e privo di curiosità, passione e ricerca.

Per presentare alcune situazioni, può essere utile e opportuno una lettura preliminare, da parte del docente, del testo da analizzare, in modo da identificare da subito i concetti giuridici sconosciuti e che vengono in considerazione nella situazione prospettata, in modo da verificarne la comprensione e precisarne il significato in termini tecnici, ricordandosi di avere di fronte principianti del diritto.

Può essere importante, poi, proprio perché si è di fronte a studenti non esperti del linguaggio e degli strumenti tipici del giurista, di fornire le indicazioni per la consultazione delle fonti necessarie alla comprensione del caso studio: l'indicazione degli articoli del codice da leggere e analizzare, i principi costituzionali eventualmente implicati sullo sfondo, le eventuali legislazioni speciali collegate, ecc.

Nell'esperienza didattica nel contesto universitario di area educativa, per esempio, l'analisi di un caso pratico è stato svolto attraverso una delle strutture cooperative di Spencer Kagan ('intervista a tre passi') che si vedrà nel dettaglio in seguito e che permette di riflettere individualmente sulla situazione presentata, di attivare prima in coppia e poi a piccoli gruppi un'analisi dettagliata o un confronto di merito, guidato da alcune domande-stimolo, per aiutare non solo l'intervento di tutti, ma anche l'attivazione di una riflessione condivisa (box 1).

BOX 1 Parole-chiave: Protezione di vittima di violenza; collocamento in contesto protetto

Traccia di lavoro

1. *Lavoro individuale:* leggete individualmente il caso e fate un elenco dei provvedimenti che, secondo voi, per quanto sapete di questi contenuti, sono stati presi dai Servizi (10')
2. *Lavoro in coppie:* Confrontatevi in gruppo su quanto emerso: è stato fatto tutto il possibile? Avreste provveduto in modo diverso? Indicate un provvedimento alternativo che avreste preso e che non è stato contemplato dai servizi (20')
3. *Lavoro in gruppi da quattro:* fate sintesi sull'elenco dei provvedimenti adottati e sul provvedimento alternativo che avreste previsto (10')
4. *Confronto in plenaria:* ritorno in plenaria per il confronto su quanto emerso nei gruppi (30').

Caso pratico

La situazione arriva al Servizio Sociale spontaneamente, in quanto i genitori fanno richiesta di poter essere esentati dal pagamento della retta dell'asilo per il figlio più piccolo, avendo un nucleo familiare numeroso di quattro figli, due bambini e due bambine, con un'età di 2, 4, 6 e 8 anni. Il nucleo sta cambiando residenza e viene chiesto ai genitori di concludere questa pratica prima di avanzare questa domanda, che è possibile attribuire solo ai nuclei familiari residenti nel Comune del Servizio sociale contattato.

In quella sede, tuttavia, emergono delle strane dinamiche fra i coniugi, notate dall'assistente sociale e dall'educatrice presenti al colloquio, che inducono l'assistente sociale ad approfondimenti ulteriori rispetto al comportamento e ad alcune frasi pronunciate dalla moglie. In effetti la situazione che emerge è quella di un contesto maltrattante, nel quale il marito...

Nel caso in cui la situazione pratica venisse fornita prima di affrontare alcuni argomenti, in modo da procedere secondo un processo induttivo di riflessione e ricomposizione della teoria a partire dalla pratica, potrà essere utile dare nella traccia di lavoro il compito da svolgere (e un tempo conseguente) e verificare quali siano quei concetti e quegli aspetti che potrebbero risultare complessi al singolo partecipante, ma potrebbero già trovare una qualche forma di chiarimento e spiegazione nel piccolo gruppo grazie alle eventuali preconcoscenze di uno dei suoi membri su quello specifico argomento (box 2).

BOX 2 Parole-chiave: *Nucleo familiare inadeguato; Collocamento in comunità; Affido ai servizi sociali; Impossibilità a dichiarare adottabilità*

Traccia di lavoro

1. *Lavoro individuale*: Leggete individualmente il caso e sottolineate i concetti che non conoscete e non sono chiari (10')
2. *Lavoro in gruppi da quattro*: Confrontatevi in gruppo sui contenuti, chiedendovi a vicenda gli aspetti che avete dubbi o indicando, su un foglietto a parte (da consegnare al docente), al massimo 3 concetti che il gruppo non ha ancora chiaro (20')
3. *Confronto in plenaria*: Reazioni in plenaria sul caso e chiarimento dei 3 concetti (30')

Caso pratico

Tommaso è un ragazzo di 16 anni, residente in provincia di Padova, da sei anni in comunità educativa per minori.

Il nucleo familiare è stato da tempo oggetto di attenzione ed interventi da parte dei servizi sociali: entrambi i genitori hanno storie familiari difficili, non possono contare sull'appoggio della rete parentale e hanno evidenziato nel tempo difficoltà nell'educazione dei figli.

4. Prima del collocamento in comunità, i servizi sociali avevano provveduto a far frequentare a Tommaso un centro educativo diurno, gestito dallo stesso ente della comunità educativa...

Quello fin qui proposto è un metodo di lavoro che può essere serenamente replicato e realizzato anche nella didattica a distanza: l'accortezza sarà quella di creare dei gruppi di lavoro attraverso le modalità della piattaforma utilizzata e di riadattare le metodologie proposte soprattutto rispetto alle tempistiche ipotizzate, che dovranno

essere riconsiderate per eccesso, considerando il maggiore dispendio di tempo richiesto dalla gestione dei diversi gruppi in stanze virtuali parallele, nelle quali il docente deve entrare e uscire, come farebbe girando fra i tavoli per monitorare l'andamento del confronto di gruppo in presenza, nel suo ruolo, in quel momento, di facilitatore di processo.

Infine, per agevolare l'incontro fra teoria e pratica, può essere sicuramente utile e opportuno sperimentare in aula il potere della testimonianza, dell'incontro con esperti esterni che possono permettere, attraverso la loro esperienza professionale, di raccogliere un diverso punto di vista sulle questioni teoriche affrontate oppure di ascoltare un contributo che rinforzi e/o ponga interrogativi rispetto ai saperi acquisiti fino a quel momento.

2.4 *L'uso delle humanities nella didattica del diritto*

Nella didattica del diritto non si può non considerare anche l'uso della letteratura e, più in generale, delle humanities⁷, considerando la potenza simbolica o descrittiva, per inquadrare concetti e *categorie* appartenenti al mondo giuridico. In tale modo, come già sottolineato altrove (Crocetta 2019: 181), si potrebbe valorizzare una 'letteratura per la didattica del diritto' nell'insegnamento delle discipline giuridiche.

Non si tratta di prendere brani di racconti o romanzi di contenuto immediatamente e specificamente legale o giudiziario, ma di valorizzare il 'giuridico' nel 'letterario': si potrebbero utilizzare alcune delle analisi dei vari contesti sociali e normativi che il protagonista de *I viaggi di Gulliver* realizza nei suoi viaggi, in modo da attivare una discussione in merito alle norme e convenzioni che regolano un paese.

Ci si potrebbe interrogare, poi, a partire dalla lettura del testo originale e integrale di *Pinocchio* di Collodi, già citato, sull'ingiustizia che colpisce il protagonista allorquando va a denunciare l'imbroglio subito da parte del Gatto e della Volpe e, invece di essere

⁷ Come ricorda Mittica, nelle *Law and Humanities* "si inscrivono, accanto a Diritto e letteratura, anche Diritto e cinema, Diritto e musica, Diritto e arte (pittura, scultura, fotografia, video arte, ecc.), con l'invito a esplorare i nessi tra il diritto e le varie *humanities*, tenendo sullo sfondo anche l'istanza che la formazione giuridica, ma più propriamente un'autentica formazione liberal indirizzata ai comuni cittadini (tra i quali i giuristi che giocano un ruolo sociale tra i più significativi), non può prescindere da un'attenzione per la "cultura" che deve declinarsi consapevolmente come sensibilità verso la complessità della vita in comune per creare le condizione di un accostamento "simpatetico" all'Altro" (Mittica 2015: 5-6).

difeso e di vedersi resa giustizia, si ritrova in galera proprio perché dalla parte della verità (Reggio 2020: 109-140).

Si potrebbero riprendere molte delle pagine di Fontamara di Ignazio Silone, analizzando brani dell'opera (eventualmente recuperando in parallelo anche alcune delle riflessioni contenute ne *La scuola dei dittatori*) alla luce delle restrizioni apposte dal regime alla vita quotidiana, per darne una lettura che faccia emergere proprio dal brano letterario la valenza storico-normativa dell'epoca e per cercare se vi siano nuovi afflitti simili nell'attualità oppure meccanismi che, socialmente, potrebbero somigliare ancora oggi all'individualismo celato entro le dinamiche della comunità paesana o ancora, con uno sguardo più ampio, se ricorrano oppressioni e discriminazioni simili a quelle subite da chi decide, a un certo punto della sua vita, ha deciso di reagire e affermare pubblicamente il suo 'Che fare!', subendone poi le conseguenze.

Estratti di *Furore* o *La battaglia* di Steinbeck potrebbero ancora essere utilizzati per analizzare e descrivere la dimensione della disuguaglianza sociale dei primi del Novecento e provare un parallelo fra la crisi del 1929 e l'attualità, rispetto al tema dei diritti sociali, dell'uguaglianza, della vulnerabilità sociale, mettendo a fuoco gli effetti della ormai non più recentissima bolla finanziaria del 2008, con i suoi risvolti socio-economici, oppure quelli più recenti e ancora in movimento dei dislivelli sociali accentuati dal Covid-19.

Si potrebbero leggere delle pagine de *Le libere donne* di Magliano di Mario Tobino oppure il più recente *Mandami a dire* di Pino Roveredo, per affrontare il tema dell'apertura dei manicomi e dei cambiamenti legislativi sulla fragilità mentale di fine anni '70, a quarant'anni dalla 'legge Basaglia'.

Potremmo ancora riprendere in mano le *Operette morali* di Leopardi, per cercare di sottolinearne nessi giusfilosofici. Pensando ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, si potrebbero affrontare in aula alcune pagine de *Il giorno in cui Manuel scoprì di chiamarsi Miguel Angel*, un piccolo libretto di Massimo Carlotto, sulla dittatura argentina di fine secolo scorso, oppure interrogarsi, come fa il sociologo del diritto inglese Michael King (King 2004), paragonando la natura della Convenzione internazionale di New York del 1989 al personaggio di Trilly di Peter Pan, rispetto alla necessità di operare tutti per la promozione dei diritti umani dell'infanzia affinché, in aggiunta agli strumenti e delle autorità che ne garantiscano la giustiziabilità, tali diritti possano trovare concreta, quotidiana attuazione.

3. Proposte per l'utilizzo di modalità di apprendimento cooperativo nella didattica del diritto

L'apprendimento cooperativo si ha, parafrasando Johnson & Johnson, quando il docente decide di adottare “un insieme di tecniche di conduzione della classe nella quale gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti” (Comoglio and Cardoso 2002: 24).

Non basta, tuttavia, che vi sia un lavoro impostato in gruppi, perché si possa parlare di cooperative learning, ma serve che siano presenti nell'attività didattica alcuni indicatori (Johnson and Johnson 1987a, 1987b, 1989a, 1989b, 1992b; 1994: 51-65; 1998: 9-35; Johnson, Johnson and Holubec 1996; Comoglio and Cardoso 2002: 24-26): interdipendenza positiva, interazione faccia a faccia, uso delle competenze sociali, leadership orizzontale (o distribuita), interazione.

L'interdipendenza positiva (positive interdependence) tra i membri del gruppo esiste quando ognuno si sente responsabile non solo del proprio lavoro, ma anche dell'apporto che dà al lavoro degli altri e di quanto anche gli altri realizzano rispetto al compito assegnato (Johnson and Johnson 1992a, 1992b; Comoglio and Cardoso 2002: 61-65; Comoglio 2005: 19-21, 37-51). Quindi, in altre parole, l'interdipendenza positiva si ha “quando uno percepisce che è vincolato ad altri in modo tale da non potere avere successo se anche questi non l'hanno (e viceversa) e/o deve coordinare i suoi sforzi con quelli altrui per completare un compito” (Johnson and Johnson 1989a: 58).

Dall'interdipendenza positiva deriva, come naturale effetto, l'interazione faccia a faccia (face to face promotive interaction), che può essere definita come “l'incoraggiamento e la collaborazione reciprocamente scambiati per raggiungere gli obiettivi condivisi e comuni” (Comoglio 2005: 20), un ingrediente fondamentale per promuovere la conoscenza reciproca e influenzare i risultati educativi delle attività svolte e degli interscambi fra le persone che partecipano all'attività. L'interazione che si viene a creare fra i membri del gruppo è di fondamentale importanza perché l'apprendimento cooperativo deve poter sviluppare la dimensione della collaborazione, della fiducia reciproca, della gestione di conflitti (Comoglio and Cardoso 2002: 107-117; 2005: 80-88) e/o della soluzione condivisa di problemi che dovessero emergere (Comoglio and Cardoso 2002: 117-128; 2005: 89-96), ecc.

Da queste due caratteristiche deriva anche la necessità di insegnare (e apprendere) l'uso di competenze sociali (Comoglio and Cardoso 2002: 401-406; Comoglio 2005: 67-79), ovvero delle competenze interpersonali necessarie per agire e cooperare in modo efficace in piccoli gruppi, che qui si ritiene debbano essere intenzionalmente e appositamente eterogenei (Comoglio 2005: 60-66), per sviluppare dinamiche positive di interscambio e livelli diversi di interazione fra competenze differenti.

Un altro ingrediente fondamentale è la leadership orizzontale (o distribuita), in quanto è necessario che, oltre al 'lavoro di insieme', si sviluppa contemporaneamente anche l'assunzione di responsabilità individuale, per evitare fenomeno di social loafing, ovvero di deresponsabilizzazione in cui i componenti di un gruppo non sentono di avere una responsabilità personale nei confronti degli altri membri e nel raggiungimento dello scopo comune definito da tutti i partecipanti (Comoglio and Cardoso 2002: 97-105).

Nel contesto universitario, in particolare allorché si abbia a che fare con studenti non giuristi, non risulta semplice impostare le lezioni di un corso di area giuridica interamente in apprendimento cooperativo, a meno che non si tratti di un seminario o di un insegnamento a carattere laboratoriale. Per le discipline a carattere teorico, o forse anche teorico-pratico, si possono sperimentare delle parti di corso e attività che richiamino e si rifacciano alle modalità didattiche di cooperative learning.

Nel periodo che stiamo attraversando, tuttavia, quale possa essere l'apporto cooperativo è tutto da verificare. È un tempo sicuramente di ricerca didattica e di possibile sperimentazione. Una metodologia di apprendimento cooperativo che sembra appropriato alla didattica del diritto è lo Structural Approach di Spencer Kagan (Kagan M. and Kagan S. 1992; Kagan S. 1994; Kagan M. and Kagan S. 1994; Kagan 2000), un approccio "basato sulla definizione e sull'uso di molti e distinti modi, chiamati strutture, di organizzare l'interazione degli individui in classe" (Kagan, 2000: 53) in quanto "le strutture sono unità di costruzione per una lezione: esse sono combinate per formare lezioni multi-strutturali con risultati prevedibili" (ibidem).

La proposta di utilizzo dell'approccio strutturale di Kagan (Comoglio and Cardoso 2002: 310-326) deriva da almeno due apprezzabili positività: (a) si tratta di modalità che, create sul campo, continuano ad evolversi, proprio grazie alla pratica a cui vengono applicate, adeguate, adattate e in cui vengono ripensate e trasformate. Queste strutture, quindi, nascono dall'esperienza pratica con quanti operano direttamente nel

campo dell'insegnamento e mirano, contemporaneamente, a raggiungere una interdipendenza positiva nel gruppo, una contestuale assunzione di responsabilità individuale, una interdipendenza simultanea (ovvero il massimo livello di partecipazione possibile) e una partecipazione equa (ovvero un pari livello di partecipazione fra i membri del gruppo); (b) per quanto lavorare con metodologie di apprendimento cooperativo sia molto più complesso di quanto normalmente si creda e appaia, le strutture cooperative di Kagan sono metodologie riadattabili a qualsiasi contenuto e, proprio grazie a questa loro natura flessibile, permettono a tutti di poterle sperimentare in modo pratico e concreto, garantendo “tranquillità e sicurezza a coloro che intendono fare uso di attività di lavoro cooperativo, perché li introducono a queste progressivamente attraverso passi di complessità crescente” (Comoglio 2000: 12).

Fra le molte strutture cooperative che Spencer Kagan ha elaborato, ne vengono qui segnalate alcune che possono essere riadattate alla didattica del diritto e utilizzate in fasi differenti dell'esperienza formativa, a seconda dell'obiettivo che si intende perseguire. Si tratta di modalità già sperimentate nella didattica del diritto nel contesto universitario⁸ (oltre che in quello scolastico) e che qui si riportano senza pretesa di esaustività e come proposta di riflessione e potenziale oggetto di nuova sperimentazione pratica.

Rispetto alla didattica del diritto, tali strutture potrebbero essere divise e immaginate in tre fasi e momenti diversi della didattica in aula: (1) strutture iniziali o di attivazione su un tema, ovvero strutture immaginabili all'inizio del percorso didattico, nella prima o seconda lezione, quando si sta lavorando ancora su contenuti a carattere fondativo; (2) strutture di dinamizzazione e confronto, ovvero strutture da utilizzare per dinamizzare la lezione rendendola attiva e partecipata e per stimolare gli studenti intorno a un argomento specifico; (3) strutture di chiusura, ripasso e verifica, ovvero strutture per dare compimento ad un'attività realizzata, oppure da usare per una forma di ripresa dei contenuti affrontati e di autovalutazione della propria preparazione, attivando discussioni e confronti su un tema/caso specifico.

⁸ I destinatari di queste esperienze di cooperative learning sono stati studenti di corsi di laurea di ambito umanistico, presenti in aula con banchi non movibili e con disposizione frontale (“a cinema”), quantitativamente pari a circa una novantina di partecipanti, suddivisi poi in gruppi di circa quattro/cinque membri per gruppo.

3.1 *Strutture iniziali o di attivazione su un tema*

Fra questa tipologia di strutture si possono annoverare (a) il roundtable e (b) il più noto brainstorming.

Il roundtable (Kagan 2000: 153) è una struttura cooperativa consistente di tre fasi: (1) Il problema: il docente pone una questione che può avere molteplici risposte possibili, su aspetti che, come si diceva, riguardano la fase di avvio del percorso didattico, anche per valutare le preconoscenze degli studenti e iniziare così le attività relative al proprio insegnamento, oppure fasi successive; (2) L'intervento attivo dello studente: questi legge la domanda che è indicata in alto sul foglio che ha di fronte, scrive la sua risposta in basso, piega il foglio in corrispondenza alla risposta che ha dato e poi passa il foglio, al cenno di 'cambio' del docente, alla persona che ha alla sua sinistra. Il foglio, così, si muove letteralmente intorno al tavolo (per questo, roundtable) oppure corre lungo una fila; (3) La fase di condivisione: alla fine dell'attività, quando allo studente ritornerà il primo foglio cui ha risposto, si comincerà la lettura delle risposte, da cui inizierà, di fatto, la prima fase di apprendimento condiviso.

Il brainstorming, invece, è forse la modalità cooperativa maggiormente conosciuta e sperimentata nei contesti scolastici, formativi e universitari: come afferma Kagan, è "uno dei modi più efficaci di far aprire le porte alla creatività ai gruppi", anzi, ancora meglio, di "liberarsi dai blocchi che abbiamo" (Kagan 2000: 168). Come ricorda Fiorino Tessaro, questa metodologia si rifà "principio psicanalitico della forza creativa dell'immaginazione. Il giudizio critico è un blocco che lascia filtrare soltanto ciò che considera ragionevole e accettabile, perciò va 'sbrigliato' con la forza di quell'immaginazione che ciascuno può sprigionare liberamente, dicendo tutto quello che gli passa per la mente" (Tessaro 2002: 183).

In effetti, la metodologia del brainstorming (letteralmente: 'tempesta di idee') sollecita ad uscire dall'immobilità e risulta ormai la forma basilare da cui partire per l'attivazione della classe intorno a un determinato concetto o a una specifica categoria, e per agevolare l'espressione di un numero elevato di partecipanti alla lezione.

Si pensi alla proposta di attivare una tempesta di idee sul concetto di 'cittadinanza' ovvero su quello di 'famiglia' o di 'responsabilità': quante sono le possibili considerazioni, collegamenti, idee, implicazioni, che potrebbero emergere su questo tema? Quali confronti, quali considerazioni, quali ulteriori attivazioni individuali,

anche successive alla lezione, lo studente potrebbe continuare a elaborare sulla tematica lanciata? In piccoli gruppi, questa attività smuove di fatto tutti i partecipanti, che si sentono liberi di poter portare il proprio pensiero, il proprio contributo: tuttavia, questa modalità può essere utilizzata anche con gruppi più elevati, sapendo che la numerosità dei presenti comporterà certamente che ad esprimersi sarà solo una parte degli studenti in aula, ma anche che coloro che non interverranno ne beneficeranno indirettamente, per l'attivazione di un processo di associazione mentale (che comunque avviene, pur non espresso o verbalizzato dallo studente) e per la percezione di un sapere che si va co-costruendo.

Il setting della metodologia è pensato per permettere l'espressione di pensieri in libertà, che non debbono essere immediatamente valutati come corretti o sbagliati, positivi o negativi. Anzi, come ricorda Kagan, teoricamente l'esperienza di brainstorming dovrebbe prevedere un tale livello di sospensione del giudizio da dover evitare commenti negativi e persino valutazioni e di rinforzo dell'affermazione fatta (Tessaro 2002: 184). La dimensione a-valutativa e non-direttiva risulta essere, in ogni caso, fondamentale: se anche solo uno studente sentisse che l'esporsi in gruppo rispetto all'attività sarà giudicata dal docente e mentalmente appuntata in funzione della valutazione finale in sede di esame, l'atteggiamento potrebbe restare passivo. Ci suggerisce Kagan, tuttavia, che arricchendo il dialogo spontaneo che nasce durante questa tipologia di attività "con molte affermazioni assolutamente positive, si promuove il flusso delle idee e aumenta la quantità delle idee" (Kagan 2000: 168).

La metodologia prevede che tutti i partecipanti siano alla pari, che "tutte le idee, anche quelle che possono apparire sciocche, presentano pari dignità euristica ai fini della soluzione ricercata" (Tessaro 2002: 183); che tutti siano ascoltati, se decidono di parlare, con la medesima e reciproca attenzione; che il docente che conduce il processo di attivazione e associazione mentale governi il tempo dell'intervento di ciascuno in modo da permettere una reale partecipazione nel dialogo del maggior numero possibile di studenti (Tessaro 2002: 184).

La modalità del brainstorming, infatti, proprio perché punta ad attivare la creatività del singolo e a permettergli di esprimersi liberamente, "provoca negli altri delle associazioni mentali che fanno nascere altre idee, le quali a loro volta ne germinano altre, e così via" (Tessaro 2002: 183). Infatti, "grazie alle libere associazioni, anche un'idea che apparentemente può sembrare inutile o assurda potrà rilevarsi un anello

irrinunciabile nella catena delle idee” (Tessaro 2002: 183). Il rischio, quindi, è di non riuscire a governare modi e tempi della metodologia o di non arrivare a fare quella sintesi che poi aiuta a mettere a fuoco maggiormente l’argomento che così è stato introdotto o collegato.

Rispetto alla realizzazione in tempo di Covid-19, la modalità non sembra risentire di aggiustamenti, anche se i tempi tecnici di intervento e confronto in gruppo nella modalità a distanza debbono essere certamente considerati, come anche la modalità che il docente dovrà seguire per appuntare le idee emerse e restituirle all’aula in forma di sintesi (es. utilizzo di Jamboard o altra lavagna virtuale).

3.2 *Strutture di dinamizzazione e confronto*

In merito alle strutture da utilizzare per dinamizzare la lezione rendendola attiva e partecipata e per stimolare gli studenti, si pensi, ad esempio, alla three step interview (Kagan 2000: 193), una struttura cooperativa semplice, che nasce per la condivisione di informazioni, di esperienze personali o di temi che interessano coloro che partecipano e che risulta utile anche per far emergere in gruppo, attraverso una elaborazione in tre fasi, idee, sottolineature, confronti sul tema generatore proposto e/o sulle domande cui si chiede di trovare insieme una risposta.

Simile alla three step interview, la struttura del think pair share (Kagan 2000: 165) prevede, nella versione riportata da Kagan (che si rifà ad una variante elaborata dall’Università del Maryland Contea di Howard), una metodologia che sviluppa un processo di confronto e discussione ancora in tre passi, slegata tuttavia dalla modalità dell’intervista reciproca.

Potrebbe essere utilizzato anche il rotating review, che Kagan concepisce sia per la padronanza delle conoscenze (Kagan 2000: 156), sia per la condivisione fra gruppi (Kagan 2000: 197), consiste in un lavoro svolto per lo più all’interno del proprio gruppo di appartenenza e partecipato con gli altri attraverso la rotazione dei partecipanti nelle varie ‘isole di discussione’. In pratica, l’aula viene divisa in tante postazioni di lavoro e di confronto dei diversi gruppi e ad ognuno di questi il docente attribuisce un pennarello di un colore diverso e una questione da trattare, rispetto alla quale chiede ai componenti di sintetizzare la riflessione che realizzeranno in un cartellone. Tale

riflessione viene appesa al muro, in corrispondenza della postazione in cui il gruppo è collocato e viene, a rotazione, annotata dai vari gruppi che si susseguono.

Infine una quarta struttura cooperativa, il group interview, che può permettere il ripasso secondo la modalità dell'intervista collettiva, in cui gli studenti in aula pongono domande alla persona intervistata in modo da arricchire man mano, in questa dinamica di socializzazione collettiva, le informazioni, la condivisione, le questioni e le risposte collegate al tema trattato.

3.3 *Strutture di chiusura, ripasso e verifica*

Per un ripasso o una verifica in itinere degli apprendimenti acquisiti fino a quel punto del percorso didattico, il docente (direttamente o attraverso un proprio tutor/assistente) potrebbe utilizzare il simultaneous numbered heads together (Kagan 2000: 140-141). Tale struttura lavora nella produzione di interdipendenza positiva e simultanea, perché permette a uno qualsiasi dei membri di un gruppo di poter intervenire e, quindi, di essere attivo e proporre al docente quanto emerso nel gruppo o quanto conosce di quel tema su cui è stato chiamato a rispondere.

La struttura, riadattata alla fase iniziale, si compone così di quattro fasi: a) gli studenti si dividono in gruppi e si attribuisce un numero ai componenti di ciascun gruppo; b) il docente pone una domanda e dà un limite di tempo entro il quale deve essere prodotta la risposta; c) gli studenti mettono insieme le loro teste per la risoluzione della questione posta; d) il docente chiama un numero e chiede a tutti gli studenti che, nei vari gruppi, posseggono quel numero di recarsi alla lavagna e provare a rispondere. La lavagna, divisa in tante sezioni quanti sono i gruppi previsti, vedrà i componenti dei vari gruppi esprimersi e permettere che, da quelle prime risposte che vengono presentate, sia avviata la riflessione che intende realizzare sui contenuti proposti.

Sempre con la finalità del ripasso e dell'autovalutazione della propria comprensione e del proprio livello di apprendimento, il docente potrebbe (direttamente o attraverso un proprio tutor/assistente) proporre agli studenti la struttura del team directed numbered heads (Kagan 2000: 156), lavorando insieme, divisi in gruppi, per preparare delle domande che saranno utili per il ripasso individuale, per l'autovalutazione e, quindi, per la verifica degli apprendimenti dei singoli studenti del corso. Questa struttura comporta, per arrivare a stendere le domande, l'attivazione della capacità di

riflettere sui contenuti affrontati. Al docente (o a persona da lui delegata) spetterà la validazione dei quesiti preparati dagli studenti, in modo che possano davvero fungere da domande, ripasso e autovalutazione del proprio livello di studio preesame.

4. La speranza che il diritto resti ancora nella borsa dello studente una volta terminata la fatica dell'esame

L'ottica di queste riflessioni è certamente e prioritariamente quella del docente che si trova a insegnare diritto a studenti universitari di discipline non giuridiche o di scuola superiore, che vivono il diritto allo stesso modo di un viaggiatore che si trova spaesato in una nuova città e la gira cercando di comprendere almeno i connotati più salienti dell'architettura dei suoi quartieri principali.

Il diritto che finisce nello zaino dello studente giuridicamente meno esperto resta tendenzialmente e comunque un diritto faticoso (Rodotà 2006: 28): la fatica risiede innanzitutto nell'entrare in una forma mentis, in un linguaggio tecnico specialistico, in un *modus ragionandi* che è tipico della riflessione e dell'argomentazione giuridica. In più, ulteriore difficoltà sta nella necessità di studiare e apprendere, anche laddove il diritto non sia il focus principale del percorso dello studente, di acquisire almeno una bussola giuridica, che permetta di recuperare, anche a distanza di tempo, quelle conoscenze che gli saranno utili a livello professionale.

Per questo, è necessario approntare una didattica che, come già sottolineato, abbia le caratteristiche della ricerca, della partecipazione, della sfida civica.

Insegnare il diritto, anzi in-segnare, con un trattino in mezzo, attribuisce da subito la postura da assumere e rende la necessità di essere consapevoli di quel 'lasciare il segno' che, pur non corrispondendo più alla dimensione incisiva che il Maestro lasciava nei suoi discepoli, che con lui vivevano quotidianamente e che da lui assorbivano non solo il pensiero, ma lo stile di vita nella quotidianità, come richiamato chiaramente nel Fedro di Platone, nell'esperienza didattica attuale in ogni caso il docente compie, volente o nolente, nei confronti dei suoi studenti, una serie di atti e scelte (sollevando dubbi, presentando contenuti, sottolineando determinati aspetti, invitando a certi comportamenti, ecc.) che lasciano il segno sulla dimensione di apprendimento, ma soprattutto sull'incontro intercorso, sulla relazione instaurata.

Quello che si è tratteggiato, attraverso il richiamo all'opportunità, se non addirittura al bisogno di una didattica che sappia porsi, per quanto possibile, in ottica interdisciplinare, fa emergere una figura di docente disponibile a stare 'fuori sede', pendolare fra saperi differenti, disponibile a tenere insieme, nell'atto creativo che si può realizzare nell'esperienza didattica, il sapere teorico e quello pratico, il sapere giuridico con quello di discipline differenti che fanno parte di un certo percorso di studi.

Un docente disponibile a stare sulla soglia relazionale e sul crinale interdisciplinare, senza perdere il gusto della sfida di portare la specificità dello studio giuridico e sostanziare le finalità dell'educazione, così come già il Rapporto Delors chiedeva: non solo un sapere, ma anche un saper fare e un saper essere e, ancora di più, un saper vivere insieme (Delors 1997).

La didattica del diritto, infatti, non può non esigere da se stessa di essere il contesto in cui ritrovare riaffermata la necessità di vivere in comunità in modo non predatorio, autoreferenziale, avviluppato su se stessi, ma attenti all'umano, "al riconoscimento reciproco e alla comunanza nell'interazione, incarnando l'esigenza di non perdere di vista l'importanza dei legami sociali" (Pastore 2007: 111).

Solo così, attraverso la maturazione di una conoscenza della cultura giuridica e di una coscienza della responsabilità e della solidarietà, lo sguardo del diritto sull'altro e sul mondo, sull'io e sulla comunità, sulla cittadinanza formale e sostanziale/sociale, può diventare la base imprescindibile per ogni discorso sull'assunzione della responsabilità del futuro cittadino.

4. Bibliografia

Amato Mangiameli, A.C. and Campagnoli, M.N. (2020), *Strategie digitali. #diritto_ educazione_ tecnologie* (Torino: Giappichelli)

Baceli, G. (2002), *Didattica del diritto* (Milano: Elemond Scuola & Azienda)

Balduzzi, E. (2012), *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza* (Milano: Vita e Pensiero)

Barcellona, P. (1996), *L'individuo sociale* (Genova: Costa & Nolan)

Barcellona, P. (2000), *L'individuo e la comunità* (Roma: Edizioni Lavoro)

Bellatalla, L. (1999), *John Dewey e la cultura italiana del '900* (Pisa: ETS)

- Bruschi, B. and Perissinotto, A. (2020), *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere* (Roma-Bari: Laterza)
- Casadei, Th. (2019), "Il diritto in azione: significati, funzioni e pratiche", in Marzocco, V., Zullo, S. and Casadei, Th. (2019), *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive* (Pisa: Pacini giuridica) 89-125.
- Casadei, Th. (2019), "L'approccio clinico-legale e le sue (utili) implicazioni", 2 *Rivista di Filosofia del diritto* 277-296
- Ceruti, M. (2018), *Il tempo della complessità* (Milano: Raffaello Cortina)
- Ceruti, M. and Bellusci, F. (2020), *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune* (Sesto San Giovanni (MI): Mimesis)
- Comoglio, M. (1996), "Che cos'è il Cooperative Learning", 2 *Orientamenti Pedagogici* 259-293.
- Comoglio, M. (2000), "Prefazione", in Kagan, S. (2000) *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale* (Roma: Edizioni Lavoro)
- Comoglio, M. (2005), "L'apprendimento delle competenze sociali", in AA.VV., *Il Cooperative learning. Strategie di sperimentazione* (Torino: Gruppo Abele) 67-79
- Comoglio, M. (2005), "L'interazione promozionale faccia a faccia", in AA.VV., *Il Cooperative learning. Strategie di sperimentazione* (Torino: Gruppo Abele) 52-59
- Comoglio, M. (2005), "La formazione dei gruppi eterogenei", in AA.VV., *Il Cooperative learning. Strategie di sperimentazione* (Torino: Gruppo Abele) 60-66
- Comoglio, M. (2005), "Tre tipi di interdipendenza", in AA.VV., *Il Cooperative learning. Strategie di sperimentazione* (Torino: Gruppo Abele) 37-51
- Comoglio, M. and Cardoso, M.A. (2002), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative learning* (Roma: LAS)
- Comoglio, M. and Cardoso, M.A. (2005), "La gestione costruttiva dei conflitti di gruppo", in AA.VV., *Il Cooperative learning. Strategie di sperimentazione* (Torino: Gruppo Abele) 80-88
- Comoglio, M. and Cardoso, M.A. (2005), "La soluzione dei problemi nel gruppo cooperativo", in AA.VV., *Il Cooperative learning. Strategie di sperimentazione* (Torino: Gruppo Abele) 89-96
- Crocetta, Ch. (2019), "Jean Giono e l'estrema cura' per il bene comune. Una lettura antropologico-giuridica de 'L'uomo che piantava gli alberi'", 3 *JUS-ONLINE* 187-203
- Crocetta, Ch. (2020), "A partire da Dewey: didattica del diritto e cittadinanza democratica", 1 *TCSR* 1-21

- D'Alessandro, L. (2018), *Diritto e società. Per un immaginario della cultura giuridica* (Napoli: Guida)
- De Beni, R.; Pazzaglia, F.; Molin, A. and Zamperlin, C. (2003), *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni* (Trento: Erikson)
- Delors, J. (ed.) (1997), *Nell'educazione un tesoro* (Roma: Armando)
- Dewey J. (1949), *Scuola e società* (Firenze: La Nuova Italia)
- Dewey J. (1950), *I problemi di tutti* (Milano: Mondadori)
- Dewey J. (1954), *Il mio credo pedagogico* (Firenze: La Nuova Italia)
- Dewey J. (1961), *L'educazione di oggi* (Firenze: La Nuova Scuola)
- Dewey J. (1991), *The collected Works 1882-1953* (Carbondale, USA: Southern Illinois University Press)
- Dewey J. (1992), *Democrazia e educazione* (Firenze: La Nuova Italia)
- Faralli, C. (1990), *John Dewey. Una filosofia del diritto per la democrazia* (Bologna: Clueb)
- Ferrajoli, L. (2017), *Iura paria. I fondamenti della democrazia costituzionale* (Napoli: Editoriale Scientifica)
- Casadei, Th. (2000), "Aspetti della Dewey-Renaissance: radicalismo (social)democratico e pluralismo dialogico", 1 *Teoria Politica* 143-159.
- Ferrari, V. (2004), *Diritto e società* (Roma-Bari: Laterza)
- Freire, P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (Torino: EGA)
- Greco, T. (2001), "Modernità, diritto e legame sociale", 2 *Materiali per una storia della cultura giuridica* 517-541.
- Greco, T. (2012), *Diritto e legame sociale* (Torino: Giappichelli)
- Greco, T. (2018), "L'orizzonte del giurista tra autonomia e eteronomia", in Pasciuta, B. and Loschiavo, L. (eds) (2018), *La formazione del giurista. Contributi a una discussione* (Roma: Tre Press) 45-68.
- Grossi, P. (2003), "La formazione del giurista e l'esigenza di un odierno ripensamento metodologico", 32 *Quaderni fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno* 25-54
- Grossi, P. (2003), *Prima lezione di diritto* (Roma-Bari: Laterza)
- Grossi, P. (2015), *Ritorno al diritto* (Roma-Bari: Laterza)
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1987a), *Creative conflict* (Edina, USA: Interaction Book Company)

- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1987b), *Learning together and alone* (Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall)
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1989a), *Cooperation and competition: Theory and Research* (Edina, USA: Interaction Book Company)
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1989b), *Leading the cooperative school* (Edina, USA: Interaction Book Company)
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1992a), *Creative controversy* (Edina, USA: Interaction Book Company)
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1992b), "Positive interdependence: Key to effective cooperation, in Hertz-Lazarowitz, R. and Miller, N. (eds), *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning* (New York: Cambridge University Press) 174-199
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1994), "Learning together", in Sharan, S. (eds.), *Handbook of cooperative learning methods* (Westport USA: The Greenwood Press) 51-65
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1998), "Cooperative Learning and social interdependence theory, in Tindal R.S. et al. (eds), *Theory and research on small groups* (New York: Plenum) 9-35
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Holubec, E.J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe* (Trento: Erickson)
- Kagan, M. and Kagan, S. (1992), *Advanced Cooperative Learning. Playing with elements* (San Juan Capistrano, USA: Kagan Cooperative Learning)
- Kagan, M. and Kagan, S. (1994), "The Structural Approach: Six keys to cooperative", in Sharan, S. (ed), *Handbook of Cooperative Learning methods* (Westport, USA: Greenwood Press) 115-133
- Kagan, S. (1994), *Cooperative Learning* (San Juan Capistrano, USA: Kagan Cooperative Learning)
- Kagan, S. (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale* (Roma: Edizioni Lavoro)
- King, M. (2004) *I diritti dei minori in un mondo incerto* (Roma, Donzelli)
- Laporta, R. (1996), *L'assoluto pedagogico. Saggi sulla libertà in educazione* (Firenze: La Nuova Italia)
- Marx, K., "Sulla questione ebraica", in Marx, K. and Engels, F. (1976) *Opere*, vol. III 1843-1844 (Roma: Editori Riuniti)

- Marzocco, V., “Insegnare il diritto. Il quadro delle fonti normative e la sua evoluzione”, in Marzocco, V., Zullo, S. and Casadei, Th. (2019), *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive* (Pisa: Pacini giuridica) 1-48.
- Marzocco, V., Zullo, S. and Casadei, Th. (2019), *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive* (prefazione di C. Faralli) (Pisa: Pacini giuridica)
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (Milano: Raffaello Cortina)
- Mezirow, J. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto* (Milano: Raffaello Cortina)
- Milani, don L. (2017), *Lettera ai cappellani militari. Lettera ai giudici* (Trapani: Il Pozzo di Giacobbe)
- Mittica, M.P. (2015), “Cosa accade di là dell’oceano? Diritto e letterature in Europa”, 1 *Anamorphosis* 5-6.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero* (Milano: Raffaello Cortina)
- Morin, E. (2001), *I sette saperi necessari all’educazione del futuro* (Milano: Raffaello Cortina)
- Morin, E. (2017), *La sfida della complessità* (Firenze: Le Lettere)
- Moro, P. (2015), “Educazione giuridica e didattica performativa”, *Cultura e diritti per una formazione giuridica*, Scuola superiore dell’avvocatura (Pisa: Pisa University Press) 85-96.
- Moro, P. (2020), “Il dialogo competitivo. Il metodo didattico del diritto e dell’economia”, in Moro, P. (ed.) (2020), *Insegnare diritto ed economia. Metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica* (Milano: Franco Angeli) 7-16.
- Mortari L. (ed) (2017), *Service learning. Per un apprendimento responsabile* (Milano: Franco Angeli)
- Pastore B. (2007), *Pluralismo, Fiducia, Solidarietà. Questioni di filosofia del diritto* (Roma: Carocci)
- Reggio, F., “Harry Potter e il processo davanti al *Wizengamot*. Un caso di Law & Literature per un percorso didattico sul diritto in tema di ‘giusto processo’”, in Moro, P. (ed.) (2020), *Insegnare diritto ed economia. Metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica* (Milano: Franco Angeli) 109-140.
- Rescigno, G. U. (2000), “L’identità del “giurista di base” e il suo apparato conoscitivo necessario”, in Cerulli Irelli, V. and Roselli O. (a cura di), *Per una riflessione sulla*

- didattica del diritto (con particolare riferimento al diritto pubblico)*, (Milano: Franco Angeli)
- Rodotà, S. (2006), *La vita e le regole. Tra diritto e non diritto* (Milano: Feltrinelli)
- Rodotà, S. (2007), *Dal soggetto alla persona* (Napoli: Editoriale Scientifica)
- Romano, A. (2016), *Quando l'apprendimento trasforma. Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione nei contesti sociali* (Milano: Franco Angeli)
- Santoro, E. (2019), "Guai privati e immaginazione giuridica: le cliniche legali e il ruolo dell'Università", 2 *Rivista di Filosofia del diritto* 231-256
- Santoro, E. (ed.) (2010), *Diritto come questione sociale* (Torino: Giappichelli)
- Schiavello, A. (2019), "Vulnerabilità, concetti di diritto e approccio clinico-legale", 3 *Etica&Politica* 255-277
- Sciurba, A. (2019), "Le cliniche legali italiane e la risignificazione del diritto", 2 *Rivista di Filosofia del diritto* 257-276
- Smorto, G. (ed.) (2015), *Clinica legale. Un manuale operativo* (Palermo: Edizioni Next)
- Sommaggio, P. (2020), "Nuove strategie per la formazione del giurista socratico", in Moro, P. (ed.) (2020), *Insegnare diritto ed economia. Metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica* (Milano: Franco Angeli) 51-72
- Spantigati, F. (2000), *Il cambiamento della tecnica didattica per effetto del pluralismo*, in Cerulli Irelli, V. and Roselli O. (a cura di), *Per una riflessione sulla didattica del diritto (con particolare riferimento al diritto pubblico)*, (Milano: Franco Angeli)
- Tessaro, F. (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario* (Roma: Armando)
- Vergani, M. (2015), *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere all'altro* (Milano: Raffaello Cortina)
- Viola, F. (1990), *Il diritto come pratica sociale* (Milano: Jaca Book)
- Viola, F. (1999), *Identità e comunità. Il senso morale della politica* (Milano: Vita e Pensiero)
- Zullo, S. (2019), *La didattica del diritto tra teorie dell'apprendimento, orientamenti pedagogici e strategie per l'insegnamento scolastico*, in Marzocco, V., Zullo, S. and Casadei, Th. (2019), *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive* (Pisa: Pacini giuridica) 49-87.