

Quaderni della Facoltà di Giurisprudenza

STUDIES ON ARGUMENTATION & LEGAL PHILOSOPHY / 6. AUTONOMIA E DIRITTO. SOGGETTI, SAPERI, POTERI

a cura di
Maurizio Manzin,
Federico Puppo,
Serena Tomasi

UNIVERSITÀ DI TRENTO

Questo volume raccoglie gli atti degli interventi discussi nei gruppi di lavoro del XXXIII Congresso nazionale della Società Italiana di Filosofia del Diritto, svoltosi a Trento, presso la Facoltà di Giurisprudenza, nei giorni 12, 13 e 14 settembre 2024. Il tema dell'autonomia si configura come una categoria teorica di particolare ampiezza, capace di illuminare le grandi transizioni che segnano il pensiero giuridico contemporaneo: dalla centralità moderna dell'individuo e dei diritti soggettivi alle trasformazioni della sovranità politica; dagli assetti statuali tradizionali alla frammentazione delle fonti in una dimensione transnazionale e globalizzata; dal primato del sapere giuridico al confronto con nuovi saperi, nuove tecniche e nuove forme di potere. Il volume restituisce la pluralità degli ambiti nei quali la questione dell'autonomia si dispiega e si problematizza: le transizioni epistemiche, nel rapporto tra sapere giuridico e nuovi saperi; quelle istituzionali, che riguardano le professioni giuridiche, l'autonomia della norma e gli ordinamenti statuali e locali; quelle antropologiche, che emergono nelle questioni della bioetica e nelle trasformazioni della soggettività; quelle formative, economiche e culturali, che attraversano la didattica del diritto, l'economia e le humanities; sino a quelle tecnologiche e sociali, legate all'intelligenza artificiale, alle questioni di genere, al controllo sociale e alla società algoritmica.
Ne emerge una riflessione corale che assume l'autonomia non come nozione statica o univoca, ma come luogo teorico nel quale si inscrivono passaggi e riconfigurazioni: tra autonomia ed eteronomia, tra identità e differenza, tra diritto e tecnica, tra soggettività e potere, tra ordine normativo e trasformazioni della vita sociale. Il volume offre così una mappa ampia e critica delle transizioni che attraversano oggi il pensiero giuridico, mostrando come nella categoria dell'autonomia si giochi una posta decisiva per la comprensione del presente.

Quaderni della Facoltà di Giurisprudenza

99

La collana ospita atti di convegni, seminari e workshop organizzati dalla Facoltà, offrendo una panoramica su temi giuridici emergenti e interdisciplinari. I volumi includono contributi di accademici, professionisti e studiosi internazionali, trattando argomenti che spaziano in tutti i campi del diritto. Ogni volume è sottoposto a un rigoroso processo di peer review e viene pubblicato in Open Access.

Quaderni della Facoltà di Giurisprudenza

Comitato scientifico
Il Comitato scientifico della collana coincide
con il Consiglio della Facoltà di Giurisprudenza
dell'Università di Trento.

Al fine di garantire la qualità scientifica della collana di cui fa parte, il presente volume è stato valutato e approvato da un referee interno alla Facoltà a seguito di una procedura che ha garantito trasparenza di criteri valutativi, autonomia dei giudizi, anonimato reciproco del referee nei confronti di autori/autrici e curatori/curatrici.

STUDIES ON ARGUMENTATION & LEGAL PHILOSOPHY / 6. AUTONOMIA E DIRITTO. SOGGETTI, SAPERI, POTERI

a cura di
Maurizio Manzin,
Federico Puppo,
Serena Tomasi

Università degli Studi di Trento

UNIVERSITÀ
DI TRENTO

Pubblicato da
Università degli Studi di Trento
via Calepina, 14 - 38122 Trento
casaeditrice@unitn.it
www.unitn.it

grafica di copertina
Cristina Pellegatta

© 2025 Gli autori/le autrici

ISSN 2284-2810
ISBN 978-88-5541-140-0
DOI 10.15168/11572_469414



L'edizione digitale è rilasciata con licenza Creative Commons
Attribuzione-NonCommerciale-NonOpereDerivate 4.0 Internazionale.

INDICE

Pag.

SEZIONE I
AUTONOMIA DEL SAPERE GIURIDICO
E NUOVI SAPERI

Angela Condello, Tommaso Gazzolo
Presentazione dei contributi 3

Guglielmo Ciaccio
Aprirsi per non dissolversi. La sfida del sapere filosofico-giuridico 7

Nicola Dimitri
Margini di autonomia – autonomia al margine. Riflessioni attorno al sapere giuridico e al suo potere trasformativo 21

Silvia Corradi
Diritto e tecno-scienza. Analogie tra retorica giuridica e pratiche tecno-scientifiche 41

Simona Trocino
Quale fiducia? Riflessioni circa l'affidabilità degli esperti 63

Vincenzo Peluso
"Chi parla di tecnica vuol trarvi in inganno". Autonomia del giuridico e neutralità della tecnica in Carl Schmitt 77

Donato Aliberti
Una convivenza possibile? Tecnocrazia e politica in Aldo Moro ... 101

Mariangela Milone
Plasticità del bios *e forma giuridica. Una prospettiva foucaultiana su trasformazioni del diritto e normatività delle pratiche soggettive* 127

Pag.

SEZIONE II
AUTONOMIA E PROFESSIONI GIURIDICHE

Paolo Moro, Lucia Re
Presentazione dei contributi 147

Piero Marra
Le virtù dell'avvocato e il ruolo della retorica digitale 153

Francesco Beatrice
Dalla teoria della decisione giudiziale alla filosofia del diritto. Note sul decisionismo di Legge e giudizio 171

Roberto Luppi
A che modello di virtù ispirarsi nella contemporaneità? 189

SEZIONE III
AUTONOMIA/ETERONOMIA
DELLA NORMA GIURIDICA

Carlo Nitsch, Chiara Valentini
Presentazione dei contributi 215

Fiammetta Cioè
Autonomia ed eteronomia della norma giuridica nella riflessione di Benedetto Croce sul diritto 219

Giuseppe Russo
Croce e Gentile. La volontà, la legge, l'obbedienza 239

Giuseppe Moro
Sul rapporto tra autonomia ed eteronomia della norma giuridica negli Hauptprobleme der Staatsrechtslehre *di Hans Kelsen* 251

Filippo Matrisciano
Appunti su autonomia e eteronomia della norma giuridica nel pensiero di Santi Romano 259

Grazia Donato
La (dis)obbedienza al diritto ingiusto tra autonomia ed eteronomia 271

Pag.

Adriano Zambon
Autonomia ed eteronomia delle norme contrattuali. Il caso dei contratti dei consumatori 285

Leonardo Ravaioli
L'autonomia della norma giuridica nella teoria istituzionale del diritto di MacCormick e Weinberger. Tra scienza del diritto e "naturalizzazione" dei concetti giuridici 295

Ludovico Ercole
Nuove forme di normatività. Il paradigma della tecnoregolazione tra autonomia ed eteronomia 315

SEZIONE IV
AUTONOMIA STATUALE
E ORDINAMENTI LOCALI

Maria Borrello, Attilio Pisanò
Presentazione dei contributi 335

Paolo Bodini
Il sapere delle corti nel processo democratico 337

Giacomo D'Elia
Introduzione al concetto di "ordine" in F.A. von Hayek 347

Paolo D'Erasmo
"Dal legislatore umano a quello sintetico"? 367

Salvatore Savoia
La solidarietà come limite della differenziazione amministrativa e normativa 385

Pag.

SEZIONE V
LA BIOETICA
E LE SFIDE DELLA CONTEMPORANEITÀ

Paola Barbara Helzel, Ferdinando G. Menga
Presentazione dei contributi 407

Paolo Vignola
Biodiversità e noodiversità. La noopolitica come stato di diritto nel pensiero di Bernard Stiegler 413

Alessandro Ferrara
Bioetica della gestazione per altri. Si può compensare l'altruismo? 431

Giuseppe Rocchè
Il problema del senso comune e i diritti delle persone possibili .. 449

Sofia Bianzarelli
Diritto, responsabilità, bioetica. Una riflessione su soggettività e imputabilità a partire dal pensiero di Hans Jonas 463

Jessica Mazzuca
One Health. *La tutela della salute oltre l'uomo: mito o realtà?* .. 489

Sara Boicelli
Neoliberalismo e salute delle donne: l'ambiguo ruolo delle femtech 513

SEZIONE VI
DIDATTICA DEL DIRITTO:
ESPERIENZE, METODI E SPERIMENTAZIONI

Valerio Nitrato Izzo, Serena Tomasi
Presentazione dei contributi 533

Clelia Bartoli
Per un'accademia umile. L'esperienza di scrittura partecipativa di una legge quadro sulle dipendenze 541

Pag.

Alessandro Campo
L'educazione giuridica tra emozioni, humanities *e terzietà. Una prospettiva clinico-legale di tipo immersivo* 565

Fernando Bellelli
Il Dante Alighieri di Thomas Berry. Il sapere dell'ecogiurisprudenza per riconoscere adeguata soggettività autonoma al potere dei diritti della natura 589

Jacopo Volpi
Il diritto dell'Unione europea nell'educazione giuridica. Teorie, prospettive ideologiche e prassi attuative..... 603

Edoardo Messineo
Didattica inclusiva e insegnamento del diritto..... 627

Elena Siclari
Formazione del giurista e inclusività. Per una scienza giuridica diastemica..... 639

Marco Stefano Birtolo
Didattica del diritto: le nuove frontiere del legal design 655

Christian Crocetta
La continua ricerca d'una "terza via". Un'esperienza didattica partecipativa attraverso il teatro di cittadinanza..... 673

SEZIONE VII
DIRITTO ED ECONOMIA

Paolo Silvestri, Giovanni Tuzet
Presentazione dei contributi..... 697

Leonardo Marchettoni
Oltre la dicotomia tra regole e standard..... 707

Gianluigi M. Riva
La monetizzazione dei dati personali. Profili di teoria generale della privacy fra negozio, natura dei dati e disponibilità dei diritti..... 723

Pag.

Marco Segatti
Due sensi di precedente. Complementarità intertemporali e formazione endogena di abitudini nelle decisioni giudiziali 755

Claudio D. Amorelli
Analisi economica del diritto penale e criminalità organizzata ... 777

Francesca Annunziata Di Pietro
La mancata effettività del diritto a un adeguato standard di vita nella tradizione democratica statunitense 789

Paolo Scanga
Quale teoria economica per quale diritto? Il caso Keynes 805

Giuseppe Foti
Quale libertà e quale bisogno? Appunti per uno studio filosofico-giuridico sul soggetto consumatore 817

Salvatore Maria Pisacane
La lezione di "Percorsi Assisi". Può il sapere francescano rivoluzionare l'economia contemporanea? 835

SEZIONE VIII
LAW & HUMANITIES

Paolo Heritier, Maria P. Mittica
Presentazione dei contributi 857

Giorgio Lorenzo Beltramo
Per una figura gestuale di normatività. Esperienza e positivizzazione della regola tra antropologia, matematica e diritto 863

Daniele M. Cananzi
Perché i giuristi nel tempo della povertà? La scienza giuridica odierna e il diritto nelle humanities 891

Matteo Castorino
«Un'atmosfera di vigilia». Riflessioni su giustizia, diritti dell'umano e lavoro a partire da uno scritto inedito di Adriano Olivetti 907

Pag.

Paola Chiarella
All that Jazz. *Il realismo giuridico americano in chiave musicale* 931

Giacomo Cipriani
Ermeneutica, cinema, emozioni. Una riflessione a partire da The Lincoln Lawyer *e* Schegge di Paura 953

Christian Crocetta
"Tre quarti e tre quarti". Ovvero la misura del potere che opprime in Fontamara *di Ignazio Silone* 981

Ishvarananda Cucco
Soggettività e potere. La scrittura etnologica di De Martino e Lévi-Strauss come spunto d'indagine sociologico-giuridica e filosofico-giuridica 1007

Ivan Daldoss
Il processo *di Kafka. Paradigma "rovesciato" dell'odierno giusto processo* 1025

Giulio Donzelli
La ricerca del precedente nella prospettiva umanistica tra certezza del diritto e stare decisis 1035

Francescantonio Eramo
Cattolicesimo romano e forma giuridica. La Chiesa Cattolica di Roma come istituzione: uno studio introduttivo 1047

Stefano Guerra
"Indagine" sull'autonomia dei poteri. La manipolazione del consenso tra diritto, cinema e letteratura 1061

Marco Mazzocca
Hägerström a Hogwarts. Indagine sulla rappresentazione del giuridico nelle opere di J.K. Rowling 1087

Pag.

SEZIONE IX
NUOVE TECNOLOGIE E INTELLIGENZA ARTIFICIALE

Monica Palmirani, Alessio Sardo
Presentazione dei contributi 1109

Fernanda Faini
Intelligenza artificiale, diritto digitale e sovranità regolatoria ... 1115

Federico Costantini
'Norme sperimentali' e Regulatory Sandbox. *Aspetti teoretici e regolatori* 1139

Marialuisa Innocenzi
Intenzioni, emozioni e diritti umani. Alcune riflessioni sull'impatto dell'IA sulla soggettività giuridica 1155

Elena Consiglio, Gianmarco Cristofari
Un metodo computazionale per rilevare le discriminazioni in materia di asilo? Il caso di studio del progetto EquAI 1175

Olimpia Giuliana Loddo
Artefatti regolativi digitali. Norme, metanorme e architetture digitali 1199

Angelika Kaczmarek
Come l'intelligenza artificiale ha trasformato il settore bancario: le evidenze più recenti 1215

Pier Giorgio Chiara, Francesco Di Tano
Swarm Learning *e trattamento del dato sanitario. Sfide normative e prospettive di un approccio di intelligenza artificiale decentralizzato* 1237

Giuseppe Contissa, Federico Galli
Autonomie conflittuali. L'interazione uomo-macchina nel regolamento europeo sull'intelligenza artificiale 1261

Salvatore Sapienza
Hybrid AI *e sinergie nel dialogo tra giuristi e IA* 1281

Pag.

SEZIONE X
QUESTIONI DI GENERE E TEORIA DEL DIRITTO

Alessandra Facchi, Orsetta Giolo
Presentazione dei contributi 1299

Leoluca Armigero
Il personale è economico. Nuove identità e neoliberalismo 1303

Camilla Caselli
Abolizionismo femminista e critica all'idea di sanzione 1321

Anna De Giuli
La Corte di Cassazione contro lo stereotipo della "madre malevola" 1341

Francesca Miccoli
Tra eguaglianza e differenza. Una prospettiva femminista sulla gestazione per altri commerciale 1359

Martina Millefiorini
Autodeterminazione e sessualità nell'ordinamento italiano. Prospettive giusfemministe sul consenso 1377

Edoardo Peregalli
Il modello neo-proibizionista di regolazione del fenomeno del sex work*: alcuni aspetti critici* 1409

SEZIONE XI
SOCIOLOGIA DEL DIRITTO, CONTROLLO SOCIALE
E SOCIETÀ ALGORITMICA

Cecilia Blengino, Lorenzo Milazzo
Presentazione dei contributi 1423

Michele Martoni
Vivere con i numeri, vivere come numeri. Design *delle interfacce, autonomia limitata e strategie educative nell'infosfera* 1435

Pag.

Giacomo Pisani
Un modello di "amministrazione condivisa" per l'economia digitale 1455

Sara Pautasso
Uomo, macchina, controllo sociale. La velocità come fattore determinante della quarta rivoluzione industriale 1475

Matteo Buffa
Dati biometrici, migrazioni e protezione internazionale. Tra finalità anfibie e duali del controllo sociale nella società algoritmica..... 1493

Pier Giuseppe Puggioni
Tecnica, mitologia, democrazia. Per una critica del discorso giuridico sull'intelligenza artificiale 1519

Antonio Di Stasio
Il denaro tra potere e diritto. Tre paradigmi a confronto 1543

Claudia Atzeni
Brevi note sulla giustizia riparativa nell'era del panpenalismo... 1571

Costanza Agnella
Dal modello attuariale al modello trasformativo. Riflessioni su pericolosità e comunità nel campo penale in mutamento..... 1589

PER UN'ACCADEMIA UMILE

L'ESPERIENZA DI SCRITTURA PARTECIPATIVA DI UNA LEGGE QUADRO SULLE DIPENDENZE

Clelia Bartoli

1. Università e prestigio

Con l'espressione «accademia umile» mi riferisco a una metodologia didattica che ho sviluppato in anni di insegnamento all'università, presso il dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Palermo, e grazie alla precedente esperienza di insegnamento in diversi ordini e contesti scolastici. Non si tratta semplicemente di una didattica innovativa o partecipativa, ma aspira a sperimentare un modello di educazione coerente con una lettura critica del ruolo dell'accademia e del sapere che questa produce e diffonde.

L'aggettivo «umile» raramente si accompagna a ciò che concerne l'università. Mentre uno degli epiteti che più ricorrono è «prestigioso»: un prestigioso ateneo, una prestigiosa rivista scientifica, un prestigioso riconoscimento, ecc.

Il prestigio è un elemento fondamentale per comprendere le dinamiche dell'accademia, poiché molto spesso all'interno della comunità scientifica è un incentivo all'azione ancor più efficace del denaro. Almeno nel sistema italiano, il lavoro universitario non viene retribuito in termini economici proporzionalmente all'impegno o a un computo del tempo di lavoro. Ci si sobbarca incombenze e gravosi impegni, in genere senza alcun beneficio monetario, per un senso di responsabilità verso la comunità di cui si fa parte o perché gratificati con altre "valute" che siano il piacere per quello che si fa, il riconoscimento di studenti e colleghi e, certamente, il prestigio. Per esempio, accade non di rado che vengano banditi dei contratti di insegnamento non retribuiti per i quali

si trovino dei candidati disposti a lavorare gratuitamente, sentendosi ripagati dal prestigio di potersi dire «docenti universitari».

Giova qui notare come l'aggettivo «prestigioso» indichi l'elevata reputazione, l'onore e il plauso derivanti dall'autorevolezza. Tuttavia, la sua etimologia racconta anche altro: il termine «prestigio» viene da *prae-stringĕre*, stringer forte, ossia avvincere, ammaliare, illudere un basito astante con un gioco di «prestigio», appunto.

Il prestigio dell'università, finché durerà, deve quindi la sua autorevolezza a una fondata competenza o un'autoinvestitura fraudolenta?

La domanda così formulata suona ingenua e perfino rischiosa nel tempo della post-verità, ma proverò a comporre una risposta complessa, riprendendo alcuni classici della critica verso le istituzioni educative, in particolare mi riferisco ai lavori di Benedict Anderson[1]; Ivan Illich[2]; Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron[3]; Paulo Freire[4] e Danilo Dolci[5].

2. Voci critiche

Una delle critiche all'istituzione educativa filosoficamente più articolate e complesse è certamente *La riproduzione*, il testo di Bourdieu e Passeron, costruito sul modello della logica classica. L'assunto zero, la proposizione alla base della concatenazione di ragionamenti che si svolgeranno nel corso dell'opera, recita come segue:

---

[1] B. Anderson, *Comunità immaginate. Origine e fortuna dei nazionalismi*, Milano, 2023 [op. orig. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London-New York, 2006 (revised edition), 1983[1]].

[2] I. Illich, *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Milano-Udine, 2019 [op. orig. *Deschooling Society*, New York, 1971].

[3] P. Bourdieu, J.C. Passeron, *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Rimini, 1972, 44 [op. orig. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, 1970].

[4] P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Torino, 2002 [op. orig. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, 1970].

[5] D. Dolci, *La struttura maieutica e l'evolverci*, Scandicci, 1996; Id., *Gente Semplice*, Firenze, 1993.

> 0. Ogni potere di violenza simbolica, cioè ogni potere che riesce a imporre dei significati e a imporli come legittimi dissimulando i rapporti di forza su cui si basa la sua forza, aggiunge la propria forza, cioè una forza specificamente simbolica, a questi rapporti di forza[6].

In queste poche righe si definisce il fondamentale concetto di "violenza simbolica": il potere che fonda ogni potere sociale. Un uomo forte o con un'arma in pugno può esercitare violenza fisica su una creatura inerme senza ricorso alla dimensione simbolica, ma la forza coercitiva di un capo dipende dall'essere creduto tale. In questo senso, esso ha un fondamento simbolico: nell'ordine dei significati anziché delle mere cose. Un despota, un presidente o un generale avranno dalla loro un esercito solo se le loro parole saranno ricevute dagli uomini in armi come comandi legittimi.

Si ha quindi violenza simbolica quando «un sistema di visione e di divisione» del mondo e delle relazioni ottiene consenso e viene ritenuto valido dissimulando che sia stato prescelto poiché proprio di chi vanta una posizione di vantaggio nel sistema sociale e per conferire tenuta a quei rapporti di forza. Riprendendo quanto detto in esordio, la violenza simbolica sarebbe l'autorità e il prestigio ottenuti tramite un gioco di prestigio. E il sistema scolastico sarebbe come la bacchetta magica del prestigiatore, lo strumento per far passare per universale ciò che è parziale, per naturalizzare ciò che frutto di arbitrio (nel senso di non necessario, né naturale, frutto di una scelta): «1. Ogni azione pedagogica (AP) è oggettivamente una violenza simbolica in quanto imposizione, da parte di un potere arbitrario, di un arbitrario culturale»[7].

Data questa premessa, Bourdieu e Passeron presentano la loro tesi per cui l'azione pedagogica svolta dall'istituzione scolastica ha una funzione "riproduttiva" della cultura dominante, in quanto ribadisce, senza dichiararlo e senza consapevolezza nemmeno da parte degli attori della scuola, la struttura dei rapporti di forza. Scuola e università, insomma, camufferebbero il privilegio da merito:

---

[6] P. BOURDIEU, J.C. PASSERON, *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Rimini, 1972, 44 [op. orig. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, 1970].

[7] *Ivi*, 45.

> Strumento privilegiato della sociodicea borghese che conferisce ai privilegiati il privilegio supremo di non apparire come privilegiati, essa riesce tanto più facilmente a convincere i diseredati che il loro destino scolastico e sociale è dovuto alla loro deficienza in doni o in meriti in quanto in materia di cultura la mancanza assoluta di possesso esclude la coscienza della mancanza di possesso[8].

Recenti dati ISTAT sull'impatto nello studio e nel lavoro della provenienza familiare sembrano dimostrare che il testo sia tristemente attuale[9].

Una ricostruzione storica di come un «potere arbitrario» e un «arbitrio culturale» si siano vicendevolmente sostenuti grazie a determinate forme di disseminazione culturale e azione pedagogica ci viene dal celebre saggio *Comunità immaginate. Origine e fortuna dei nazionalismi* di Benedict Anderson[10]. Questi rintraccia nello sviluppo della fiorente industria editoriale una delle cause dell'origine dello stato nazione e dei nazionalismi.

Lo studioso cosmopolita, poliglotta e marxista critico pone l'attenzione sul fatto che la stampa fu una delle prime forme di impresa capitalista. Per circa un secolo dopo che Gutenberg aveva ideato la pressa a caratteri mobili, le stamperie avevano attinto la loro clientela, quasi esclusivamente, da un dotto pubblico capace di leggere il latino. Al debutto del XVII secolo, quel mercato si era pressoché saturato. La diversificazione dell'offerta e nuovi potenziali lettori vennero trovati puntando ai linguaggi vernacolari. Tuttavia, essendo la forma dello stato nazione ancora da venire, non vi erano lingue nazionali. Ciascun volgare era, nei fatti, un profluvio di idiomi che sfumavano l'uno nell'altro. In assenza di una forte corrispondenza tra lingua e territorio, si costituivano come famiglie di idioletti con molteplici varianti da villaggio a

[8] *Ivi*, 292.

[9] Cfr. Report Istat, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali | anno 2023*, 17 luglio 2024, *https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf*.

[10] Non credo che Anderson sia stato particolarmente influenzato dall'opera di Bourdieu e Passeron per la stesura di *Imagined Communities*. Ma certamente Bourdieu lesse e apprezzò il teso di Anderson, tanto da citarlo di sovente nei corsi che tenne al Collège de France: P. BOURDIEU, *Sur l'état Cours au Collège de France 1989-1992*, Paris, 2012.

villaggio, o perfino da quartiere a quartiere. Inoltre, senza grammatiche e accademie che se ne facessero custodi, le lingue volgari evolvevano e si ibridavano con grande rapidità.

Il sistema economico capitalista, di cui secondo Anderson l'editoria era espressione, fu tanto causa quanto effetto della trasformazione degli imperi e dei regni dinastici in stati nazionali.

Per un verso, infatti, lo sviluppo imprenditoriale basato sul capitale venne facilitato dall'affermarsi delle «nazioni». Queste, a differenza delle tipologie di comunità politica in declino, offrivano zone di mercato linguisticamente uniformate e sotto un ordinamento giuridico omogeneo.

Per altro verso, l'impresa editoriale contribuì fortemente a stabilire e diffondere, tra la popolazione alfabetizzata di un certo territorio, un canone linguistico, simili contenuti intellettuali e perfino un certo tipo di educazione sentimentale, creando così le basi affinché una congerie di individui e gruppi si immaginassero come comunità nazionale.

> Queste lingue scritte posero le basi per le coscienze nazionali in tre diversi modi. Innanzitutto, crearono un terreno comune di scambio e di comunicazione al di sotto del latino e al disopra dei dialetti volgari. […] In secondo luogo, l'editoria diede una nuova fissità alla lingua che alla lunga aiutò a costruire quell'immagine di antichità così importante per l'idea soggettiva di nazione. […] In terzo luogo, l'editoria creò linguaggi di potere di un tipo diverso dagli antichi volgari amministrativi. Alcuni dialetti erano inevitabilmente più simili alle varie lingue scritte, e influirono pesantemente sulla loro forma definitiva. […] Resta solo da sottolineare che, al loro inizio, sia lo stabilizzarsi delle lingue stampate, sia il loro disporsi a livelli diversi di prestigio, furono processi in parte inconsapevoli, risultanti dall'esplosiva interazione tra capitalismo, tecnologia, e diversità linguistica umana. Ma come in molti altri casi nella storia del nazionalismo, una volta presenti, poterono diventare modelli formali da imitare, o espedienti da sfruttare deliberatamente in uno spirito machiavellico[11].

L'identificazione di un sapere e di una lingua propri dello Stato nazione determina un congelamento dell'evoluzione espressiva, ma soprattutto stabilisce un discrimine netto tra ciò che ottiene il riconosci-

[11] B. ANDERSON, *op. cit.*, 44-45.

mento di conoscenza legittima, dotata di prestigio, e ciò che viene bollato come ignoranza e inciviltà.

La creazione di un sistema scolastico statale ha rinforzato la trasmissione della lingua e del sapere assurti a «corretti», declassando a dialetti tutte quelle forme espressive difformi dalla letteratura e dalla grammatica impartite nelle istituzioni educative nazionali e cancellando o relegando al rango di folklore, superstizione o esotismo molte forme di conoscenza che esondavano il canone. Una tale svalutazione, eradicazione di tante forme culturali e l'assimilazionismo al codice egemonico non sono quindi avvenuti solo ai danni delle culture indigene nei territori di conquista o nelle colonie, ciascun Stato nazionale ha indebolito e, finanche, cancellato un'enorme varietà di lingue e saperi interna ai propri confini, solo perché non si sposavano con la narrazione nazionale.

La ricostruzione storica di Anderson, ci permette di osservare quindi come la scuola e l'Università, oltre al meritorio compito di estendere le competenze intellettuali della popolazione e di essere luoghi di custodia e produzione di conoscenza, abbiano anche avuto una funzione diacritica: distinguendo le forme di espressione a cui dare credito e quelle da sfiduciare, quelle da ascoltare e quelle da mettere a tacere.

In sintonia con un tale rilievo, si colloca la provocatoria proposta di Ivan Illich di «descolarizzazione la società». Quanto auspica il pensatore anarco-cristiano non è deprivare le nuove generazioni di occasioni di apprendimento, al contrario, vorrebbe ripensare la pubblica istruzione per riabilitare saperi esclusi, potenziando la gamma di esperienze educative possibili:

> certi periodi o processi o metodi o professioni sono "accademici" o "pedagogici", mentre altri non lo sono. Il potere di dividere in questo modo la realtà sociale è illimitato: l'educazione viene separata dal mondo e il mondo diventa così "non educativo"[12].

[12] I. ILLICH, *op. cit.*, 44.

3. Università e umiltà

Già dal suo nome, l'«università» si dichiara latrice di un sapere universale: totale e valevole per tutti. L'approccio critico sfida questa pretesa, mostrando la parzialità e insufficienza del sapere accademico.

Constatare la dimensione storica delle istituzioni educative e la politicità della scienza[13], tuttavia, non mi porta ad abbracciare l'*anything goes* di Paul Feyrabend[14]. Non è questo il luogo per cimentarsi in una disamina filosofica dello scetticismo radicale, ma tengo a precisare un paio di aspetti.

In primo luogo, chi detiene una posizione dominante, in grado di far passare il proprio sapere come canone per tutti, in genere alloca a sé anche le risorse e gli strumenti utili a sviluppare un sapere di qualità. Nella misura in cui l'istituzione universitaria consente a parte del suo personale e ai giovani in formazione di dedicarsi con dedizione allo studio, alla ricerca, all'insegnamento, sollevandoli da altre incombenze[15], pone le basi affinché allenino le capacità intellettuali e accrescano conoscenze e competenze. La presenza di biblioteche ben fornite, laboratori attrezzati, risorse e strumenti idonei alla ricerca, un ambiente dove si svolga il confronto e lo scambio, a livello locale e internazionale, agevolano certamente la produzione di un sapere ricco e sfaccettato.

In secondo luogo, nessun assetto di potere è assoluto, univoco e immobile[16]. Esso si trasforma sovente, non tanto per l'impatto dei ne-

---

[13] Sarebbe doveroso a questo punto aggiungere il riferimento ad alcuni altri testi fondamentali quali: M. FOUCAULT, *Les Mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, 1966 ; ID., *L'Archéologie du savoir*, Paris, 1969; K. POPPER, *The Logic of Scientific Discovery*, London, 1959; T. KHUN, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, 1962 (1970, 2nd edition, with postscript).

[14] P. FEYERABEND, *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*, London, 1975 [2nd revised and enlarged edition 1988; 3rd revised and enlarged edition 1993].

[15] L'esorbitante aumento di impegni manageriali e incombenze burocratiche, spesso proprio connessi alla valutazione della qualità scientifica, distraggono dallo studio e dalla ricerca, compromettendo quella condizione di dedizione che aveva garantito il valore del sapere nato nell'università.

[16] «[Il potere] Non è mai localizzato qui o là, non è mai nelle mani di qualcuno, non è mai oggetto di appropriazione come fosse una ricchezza o un bene. Il potere funziona,

mici, ma per crepe e frizioni al suo interno. Non a caso, proprio nelle università sono nate opinioni e movimenti critici rispetto agli assetti di potere e allo stesso sistema universitario.

L'accademia umile che propongo è quindi un metodo di insegnamento universitario che rinunci all'idea di detenere un sapere universale e autosufficiente, divenendo consapevole dei rapporti di potere che l'accademia tende a riprodurre e provandoli a sfidare.

Ciò, in definitiva, non è tanto distante da ciò che viene identificato come approccio scientifico: non sentirsi titolari di verità per mero status; esibire la parzialità e limitazione del proprio sguardo; confessarsi irrimediabilmente bisognosi del sapere altrui; essere consapevoli che la proprietà intellettuale individuale sia un inganno poiché anche l'idea più brillante, la strabiliante scoperta o l'invenzione geniale sono debitrici – eternamente insolventi – delle conoscenze ereditate dai predecessori, da quelle apprese e costruite nella relazione con l'ambiente; con i tutori e con coloro di cui ci si è presi cura; con gli alleati e perfino con gli avversari.

In altri termini l'accademia umile estende i tempi, gli spazi e le fonti di conoscenza. O detto in una forma più poetica con Danilo Dolci:

> Studiare è necessario per crescere, identificarsi, maturare, ma i libri sono solo una fonte dell'apprendere. Occorre saper leggere anche le rocce, alberi, voli, creature, il mare, le nuvole, le stelle. Leggere nel lavoro. Purtroppo ove manchino veri educatori, la scuola può anche plagiare, ridurre la visione deformando anime e corpi. Rischiamo di divenire passivi e pur presuntuosi macchinari. Senza un intimo rapporto con la vita che ci scorre e costruisce vicina, e dentro di noi[17].

L'umiltà di lasciarsi disorientare, di esplorare strade inusitate, di superarsi e di cambiare, sortendo dall'angusta monade del prevedibile dove si ha pieno controllo, ma nessuna crescita, si scopre infine parente dell'audacia.

---

si esercita attraverso un'organizzazione reticolare», M. FOUCAULT, *Bisogna difendere la società*, Milano, 2009 33 [op. orig. *Il faut défendre la société*, Cours au Collège de France 1976, Paris-Seuil].

[17] D. DOLCI, *Gente Semplice*, cit., V.

4. Esperimenti di accademia umile: la scrittura partecipata del progetto di legge "Dalle dipendenze all'interdipendenza"

Il metodo educativo che ho chiamato «accademia umile» (a volte «accademia alla rovescia») e che prova a tradurre in prassi didattica le riflessioni critiche sul sapere/potere dell'università ha come elementi caratterizzanti:

a) la creazione di una *comunità educante*;
b) la valutazione tramite *prova autentica*;
c) la ricomposizione individuale dell'esperienza di apprendimento attraverso il *saggio riflessivo*.

Ormai da molti anni applico questo metodo per svolgere l'insegnamento di svariate materie dell'ambito della "filosofia del diritto": "Diritti umani", "Metodologia dell'insegnamento del diritto", "Etica e economia", "Deontologia, sociologia e critica del diritto", "Politics of migration and human rights".

In questo articolo, illustrerò le tre fasi del metodo attraverso l'esempio del lavoro di scrittura partecipata del disegno di legge "Dalla dipendenza all'interdipendenza", svoltosi durante il corso di "Deontologia, sociologia e critica del diritto" nel secondo semestre dell'anno accademico 2022/23, con studenti del IV anno del Corso di laurea in Giurisprudenza dell'Università di Palermo.

4.1. Un'idea nata dal contesto

Come in molti altri luoghi del globo, il periodo del Covid ha slatentizzato o amplificato il malessere psicologico, determinando una maggiore diffusione e più ampia varietà di dipendenze: quelle da sostanze illecite, quelle da sostanze lecite come l'alcol e i farmaci, quanto quelle comportamentali, come la ludopatia, i disturbi alimentari, le dipendenze nell'area delle tecnologiche, ecc.

In particolare, in Sicilia, Cosa nostra, avendo perso la propria posizione dominante tra le mafie, ha puntato sul narcotraffico per riguada-

gnare potere, come spiega Umberto Santino nel report *Mafie & Droghe* del 2023[18].

In particolare, si è drammaticamente diffuso il crack. Il suo basso costo, la facilità di utilizzo e la velocità con cui dà dipendenza spiegano la sua diffusione dilagante e socialmente trasversale, a partire da un'età estremamente precoce. Il quartiere di Ballarò, lo stesso dove è collocato il dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Palermo, è una delle principali piazze di vendita e consumo di diverse sostanze stupefacenti, ma perfino di produzione. Il crack viene sovente preparato da donne povere, assoldate dalla mafia, e spacciato dai loro figli.

"SOS Ballarò" una rete di associazioni, parrocchie e cittadini attivi nel quartiere, nel corso delle sue assemblee, ha più volte affrontato il tema, segnalando non solo l'aumento delle dipendenze, ma anche la grave insufficienza dei servizi per prevenire o trattare le persone con dipendenze.

Partecipando alle riunioni di "SOS Ballarò", ho appreso che una delle ragioni della carenza dei servizi sociali e sanitari in Sicilia fosse riconducibile al fatto che la Regione non avesse recepito, in un quadro normativo coerente, i LEA – Livelli Essenziali di Assistenza e i LEPS – Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali in materie di dipendenze patologiche, come previsto da leggi nazionali (la legge 328/2000 c.d. "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali", aggiornata dal DPCM 12 gennaio del 2017, e la Legge quadro 125/2001 sull'alcolismo). Maria Cristina Cavallaro, docente di Diritto Amministrativo e la ricercatrice Alessandra Amore erano state già contattate da "SOS Ballarò" per fornire un quadro dettagliato degli strumenti e delle falle sul piano normativo.

Ho quindi pensato di proporre agli studenti e alle studentesse del corso che avrei dovuto svolgere nel secondo semestre di "Deontologia, sociologia e critica del diritto" di approfondire la questione, lavorando a una proposta normativa che colmasse quelle lacune. Quando formulai questo proposito non avevo ancora idea della forma che avrebbe potuto prendere il nostro impegno, ma ritenevo che, comunque andasse, far

[18] U. Santino, G. La Fiura, G. Burgio, *Mafia & Droga. Lo Stato delle Cose - Rapporto 2024*, Mediter Italia, Palermo, 2024.

partecipare i giovani giuristi in formazione alla stesura di un progetto legislativo sarebbe stato molto formativo e che, se il lavoro fosse riuscito bene, sarebbe potuto valere come una sorta di istruttoria normativa, corredata da alcune proposte, da offrire alla politica siciliana.

Da decenni il tema delle dipendenze non era oggetto di attenzione né della stampa, né presente nell'agenda politica locale. Ma la morte ravvicinata di tre ragazzi, Noemi[19], Giulio e Diego, per cause connesse all'uso del crack, congiuntamente all'impegno profuso da Francesco Zavatteri, padre di Giulio, e di SOS Ballarò, riportava drammaticamente alla ribalta la questione. La proposta della stesura di un disegno di legge si è quindi innestata nel nascente movimento cittadino che sollecitava la cittadinanza e le istituzione a prendere sul serio il tema delle dipendenze, esigendo interventi adeguati alla gravità e complessità del problema.

4.2. La comunità educante

L'idea della comunità educante nasce da una ricca riflessione pedagogica. Tra gli autori di riferimento vi sono senz'altro Paulo Freire con il suo modello di educazione dialogico e Danilo Dolci, in particolare per il metodo della maieutica reciproca[20]. Io ho tratto anche ispirazione anche dalla pedagogia dei Maestri di Strada[21] e dal Teatro dell'Oppresso, in particolare dalla forma del Teatro Legislativo di Augusto Boal[22].

Ciò che Freire chiama «didattica depositaria» è un modo statico e gerarchico di intendere l'insegnamento che consiste nella trasmissione monodirezionale dal docente ai discenti:

---

[19] V. MATTEUCCI, G. SCIORTINO, *Noemi Crack Bang. La banalità del male*, Mediter Italia, Palermo, 2021.

[20] M.R. MANCANIELLO, F. MARONE, M. MUSAIO, *Patrimonio culturale e comunità educante: Per la promozione di un nuovo*, Milano, 2023; FUORICENTRO, *Manifesto delle comunità educanti*, Rovereto, 2021; MAESTRI DI STRADA, *Patti educativi di comunità*, Napoli, 2024.

[21] C. MELAZZINI, *Insegnare al principe di Danimarca*, Palermo, 2011 (II edizione estesa 2023).

[22] A. BOAL, *Dal desiderio alla legge. Manuale del teatro di cittadinanza*, Molfetta (Bari), 2000.

> Nella visione "depositaria" dell'educazione, il sapere è un'elargizione di coloro che si giudicano sapienti, ad altri, che essi giudicano ignoranti. Elargizione che si basa su una delle manifestazioni strumentali della ideologia dell'oppressione: "l'assolutizzazione dell'ignoranza, che costituisce l'alienazione dell'ignoranza (l'ignoranza si troverebbe sempre nell'altro)"[23].

Per superare l'approccio depositario occorre assumere che non vi è un unico detentore di conoscenza, ma che si apprende da un gruppo in dialogo, dove ciascuno è ignorante, docente compreso, e dove ognuno possiede conoscenze, intelligenza e creatività, allievi inclusi.

La comunità educante è quindi un gruppo che apprende dai testi perché li discute, li sfida e li traduce in prassi; che impara dagli altri perché incrocia domande, opinioni e prospettive; che ricerca *nel* mondo esplorandolo e provando a trasformarlo; che ricerca *con il* mondo, nel senso che ritiene che il sapere non sia solo appannaggio dell'accademia, ma che questo sia diffuso e valga la pena scovarlo ovunque, ricevendoli da chiunque.

Tra le critiche al sistema scolastico e universitario vi è quello di ribadire i rapporti di forza. Per allestire la comunità educante è importante che si faccia un'analisi dei rapporti di potere e si proponga un modello di insegnamento che li trasgredisca, non per il gusto fatuo di essere dissidenti, ma per offrire attenzione e dignità a saperi esclusi che hanno ragione di essere ascoltati e legittimati.

Nei diversi esperimenti educativi che ho condotto, le lezioni avvengono in assetto circolare dentro le mura dell'università e si fanno delle esplorazioni in altri contesti che offrono ancora nuovi assetti spaziali e quindi relazionali. Della comunità educante fanno parte docenti e discenti universitari, esperti in senso classico, ma sempre persone segnate da una qualche marginalità con il ruolo di co-ricercatori e co-docenti (hanno per esempio preso parte alle mie lezioni: richiedenti asilo, minori stranieri non accompagnati, ex-detenuti, venditori estremamente poveri di un mercato informale dell'usato, persone con una storia di tossicodipendenza, ecc.). Ritengo infatti che lo sguardo periferico sia necessario a integrare e correggere lo sguardo panoptico che muove dal cen-

[23] P. FREIRE, *Pedagogia degli oppressi*, cit., 58.

tro. Per esempio, nel caso del diritto: lo sguardo del giudice, del legislatore, del cittadino modello dovrebbero incontrare quello del «bandito», nel senso di Danilo Dolci, di chi si trova fuori dalla legge in quanto escluso dalla società[24].

Quando ebbi l'idea di lavorare a un testo di legge che articolasse i servizi per le dipendenze, si poneva la questione da chi sarebbe stata composta la comunità educante. Sul tema, io ero gravemente ignorante e dunque, in accordo al modello di educazione depositaria, sarei stata totalmente inadatta perché priva di un sapere da elargire. Mi resi conto che il contributo che potevo dare era invece quello di facilitare la costruzione di un processo partecipativo, rintracciando i giusti alleati per l'avventura che stavamo per intraprendere e coordinando il lavoro di istruttoria e scrittura. Occorreva comporre un coro polifonico che coinvolgesse tanto chi era statutariamente depositario di conoscenze scientifiche (come i miei colleghi di diritto amministrativo o come i professionisti del Serd), quanto chi avesse una conoscenza di prima mano del problema, perché aveva vissuto la dipendenza patologica in prima persona o come familiare o perché, come operatore di strada, aveva un contatto vivo e quotidiano con questa sofferenza. Queste figure poi non erano così scisse, perché per esempio chi aveva una storia di dipendenza, poi spesso diveniva operatore sociale (*peer educator*) e, studiando, sviluppava anche una seria competenza scientifica sull'argomento. Era insomma importante scrivere la legge con coloro su cui sarebbe ricaduta.

La comunità educante che ha partecipato alla stesura del testo è stata formata dagli studenti che hanno frequentato il corso: Sonny Mazzola, Francesco Messina, Giuseppe Messina, Dario Palermo, Giuseppe Pappagalli, Myriam Picone, Alessia Pipitone, Sophia Pizzuto, Angela Presti, Clara Rappa, Chiara Rigano, Andrea Russo, Matilde Rusticano, Maria Rita Salvia, Emanuele Scattarreggia, Alessandro Timo, Chiara Tocco e Silvia Trubia.

Le ricerche istruttorie e la supervisione della bozza di articolato è stata svolta dai docenti di diritto amministrativo: Maria Cristina Cavallaro, Nicola Gullo e, in particolar modo, dalla dott.ssa Alessandra Amore.

[24] C. BARTOLI (a cura di), *Inchiesta a Ballarò: il diritto visto dal margine*, Palermo, 2019.

Ha nutrito la nostra comprensione delle dipendenze e ha contribuito in diverse fasi cruciali del processo ideativo: Giampaolo Spinnato, Direttore dell'Unità operativa per le Dipendenze Patologiche di Palermo.

Hanno partecipato a diverse lezioni dedicate all'elaborazione del progetto normativo, in ragione delle loro esperienze e competenze sul campo: Lorenzo Capretta (*Ourvoice*); Francesco Montagnani (antropologo urbano membro di *SOS Ballarò*); Antonino Napoli (operatore di strada dal Progetto In&Out e promotore della *Rete Riduzione del Danno*); Nino Rocca (Centro P. Impastato); Francesco, Vincenzo e Francesca Zavatteri (*Casa di Giulio*), Antonio Abrigiani (Asp Trapani).

La comunità educante si è, poi, estesa ulteriormente. Per lavorare su un processo di comprensione/rappresentazione più profondo, abbiamo incluso gli studenti dell'Accademia di Belle Arti e una loro docente Stefania Galegati.

Grazie al supporto di Alessandra Sciurba, delegata del dipartimento alla Terza missione, abbiamo organizzato una giornata di approfondimento e di lavoro congiunto sul progetto di legge (*La cura crea indipendenza*, 30 maggio 2023). In quell'occasione sono intervenuti e hanno preso parte ai tavoli: cittadini sensibili, associazioni, ed esperti del settore provenienti da varie parti della Sicilia, gruppi di mutuo aiuto di familiari e persone in uso a sostanze, nonché responsabili di progetti e servizi virtuosi da altre regioni d'Italia, infine il vescovo di Palermo, il sindaco e gli assessori comunali, nonché Valentina Chinnici, Ismaele La Vardera e Roberta Schillaci, deputati regionali che hanno seguito il processo più da vicino.

4.3. La prova autentica e il saggio riflessivo

Adottando un approccio pedagogico come quello appena descritto è necessario ripensare le forme e i criteri della valutazione.

L'intero corso, con tutti i componenti della comunità educante, mira a realizzare qualcosa di autentico, non una simulazione, ma qualcosa che avrà un impatto sulla realtà in modo significativo. Per condurre questa missione, si dovrà apprendere dal docente, dai testi suggeriti, dai pari, ma occorre andare oltre e ricercare ulteriori conoscenze e fonti di conoscenza.

Nella didattica comunitaria, problematizzante, dialogica e orientata alla ricerca, la misurazione del deposito del docente costituisce solo una parte della valutazione, perché la gamma di competenze, saperi e abilità che si sviluppano è assai più ampia. Vi è senz'altro la capacità di apprendere e comprendere i testi, ma anche quella di sfidarli e di dibatterli; vi è la capacità di tradurre le teorie in prassi e di estrarre teoria dall'osservazione e dalle prassi; e poi vi è quella di nutrirsi del punto di vista degli altri, di far sorgere delle domande euristiche, di interloquire con persone differenti, di esporsi pubblicamente; vi è poi la capacità di collaborare, di compiere scelte collettive, di portare a termine dei propositi ideando un processo e rivedendolo man mano che si sviluppa; di cercare fonti, di incrociarle, di padroneggiare criticamente gli strumenti della ricerca, di applicarli in contesti mutanti; di pensare scrivendo, di scrutare e scrutarsi; di imparare a imparare e di immaginare; ecc.

Ho pertanto adottato come tecnica di valutazione la cosiddetta "prova autentica" o "compito di realtà", accompagnata, infine, da un "saggio riflessivo".

Il metodo dell'*authentic assessment* viene teorizzato negli Stati Uniti alla fine degli anni Ottanta in polemica con i test standardizzati e decontestualizzati[25]. Negli anni Novanta si sviluppa un movimento educativo che si riconosce in questo tipo di valutazione[26]. La teorizzazione e la sperimentazione si estendono in diversi paesi e contesti, divenendo il modello valutativo più coerente con l'educazione per competenze.

> per verificare il possesso di una competenza è necessario fare ricorso anche ad osservazioni sistematiche che permettono agli insegnanti di rilevare il processo, ossia le operazioni che compie l'alunno per interpre-

[25] A. DROUG, F. ARCHBALD, M. NEWMANN, *Beyond Standardized Testing: Assessing Authentic Academic Achievement in the Secondary School*, National Association of Secondary School Principals, Washington D.C., 1988.

[26] Cfr. M. COMOGLIO, *La valutazione autentica*, in *Orientamenti Pedagogici*, v. 49, n. 1 (2002), 93-112; G. WIGGINS, *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, 1998; P. WINOGRAD, F.D. PERKINS, *Authentic assessment in the classroom: Principles and practices*, in R.E. BLUM, J.A. ARTER (eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria V.A., 1996; D. HART, *Authentic assessment: a handbook for educators*, Parsippany, 1994.

> tare correttamente il compito, per coordinare conoscenze e abilità già possedute, per ricercarne altre, qualora necessarie, e per valorizzare risorse esterne (libri, tecnologie, sussidi vari) e interne (impegno, determinazione, collaborazioni dell'insegnante e dei compagni)[27].

Ciò significa che lavorando attraverso compiti di realtà, il docente ha modo di vedere i suoi allievi in azione e in relazione tra loro e con altri.

Le lezioni diventano momenti di lavoro collettivo durante i quali gli studenti e le studentesse, spesso alla presenza di altri, discutono e progettano. Quando questo accade, io osservo e prendo nota delle competenze e conoscenze dei discenti, osservo il loro stile di apprendimento, di interazione e ricerca.

Dal momento che la didattica che utilizzo è sbilanciata a favore di attività pratiche e collaborative, ho ritenuto importante compensarle introducendo un momento finale riflessivo e individuale. Dopo un'esperienza così ricca e complessa, svolta con altri, ritengo si abbia necessità di un momento di solitudine per rielaborare e riappropriarsi del percorso fatto.

La scrittura è tra gli strumenti più efficaci per andare in profondità e guadagnare consapevolezza. Così, chiedo a ciascuno studente di elaborare un *saggio riflessivo* sul proprio percorso di apprendimento, ricomponendo in un quadro unitario quanto studiato sui testi, i lavori di gruppo, gli incontri avuti, gli esiti della prova autentica, le personali scoperte e le domande restate insolute. Un'esperienza educativa e di ricerca produce necessariamente un cambiamento nella realtà, ma anche in chi ricerca, di natura tanto cognitiva che ed emotiva, pertanto, chiedo anche di osservarsi nel proprio trasformarsi.

Al termine del corso, posso dire di avere conosciuto i miei studenti e di avere molti elementi per esprimere una valutazione. Il giorno del colloquio d'esame, non svolgo la classica interrogazione, ma usiamo quell'occasione per fare un bilancio conclusivo. Inoltre, restituisco le mie osservazioni, attraverso un esteso giudizio scritto che preparo per ciascuno studente, sulla base degli appunti che ho preso durante il corso e

[27] *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, allegate alla C.M. n. 3, prot. n. 1235 del 13 febbraio 2015.

dalla lettura dei loro saggi riflessivi. Valuto la loro capacità di comprendere e utilizzare testi e concetti, il loro stile di apprendimento e di lavoro in gruppo, le potenzialità e gli ostacoli su cui dovrebbero lavorare, la qualità della scrittura, il contributo che hanno dato durante le lezioni e i passaggi più felici delle loro relazioni, quelli che mi suscitano delle perplessità e ovviamente segnalo eventuali errori e campi di miglioramento. Poi, mio malgrado, assegno il voto. Il disagio che provo nel dare i voti nasce dal sentirli come un sistema di misura maldestro e riduttivo, che produce competizione e fissa la persona in un verdetto.

In genere dopo un'esperienza educativa ricca, anche per i discenti, il voto va in secondo piano. A tal proposito Marianna Sanfilippo, una studentessa del corso di «Metodologia dell'insegnamento del diritto», nel suo saggio riflessivo scrive:

> Ho delle consapevolezze nuove; ho imparato che non esiste solo un metodo d'insegnamento ma ce ne sono diversi e forse addirittura più funzionali di quelli tradizionali. Ma la cosa più importante è che ho imparato a guardare lo studio con occhi diversi, non guardare il percorso come modo per raggiungere un voto, ho imparato a godermi il percorso guardando al voto come un accessorio necessario[28].

Screditare il voto non significa affatto screditare la valutazione. Il dispendioso esercizio di restituzione personalizzata che mi impongo è un modo per comunicare agli studenti e alle studentesse che sono stati visti da qualcuno che si è sforzato di rapportarsi a loro, parafrasando una espressione di Paulo Freire, come opere incompiute nel loro sforzo di «essere di più»[29].

[28] C. BARTOLI (a cura di), *La condizione studentesca. Inchiesta su disagio, dispersione universitaria e buone pratiche della didattica*, Palermo, 2024, 247.

[29] P. FREIRE, *Pedagogia degli oppressi*, cit., 73-76.