



Gruppo di lavoro sulle tecniche
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>
2975-0075

N° 5 - Anno 2026
pp. 77-93

Processo simulato e didattica storico-giuridica

Il caso Danilo Dolci (1956)

**Daniele COLONNA¹, Gaia BARBERI ETTARO², Siria COZZA³, Fabio
LENTI⁴**

1 Università degli Studi di Genova, Genova (GE), daniele.colonna@edu.unige.it

2 Università degli Studi di Genova, Genova (GE)

3 Università degli Studi di Genova, Genova (GE)

4 Università degli Studi di Genova, Genova (GE)

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



Abstract

L'articolo presenta un'esperienza di didattica innovativa realizzata nell'ambito dell'insegnamento universitario di Storia delle costituzioni e delle codificazioni moderne, al quarto anno del corso di laurea magistrale in Giurisprudenza. L'attività ha avuto per oggetto la simulazione del processo a Danilo Dolci (1956), figura emblematica del movimento nonviolento italiano nel secondo dopoguerra. L'obiettivo principale è stato quello di sviluppare e affinare, negli studenti partecipanti, capacità critiche e dialogiche, nonché una più profonda comprensione del rapporto tra diritto e contesto storico. Attraverso la ricostruzione processuale, gli studenti hanno potuto analizzare le tensioni esistenti tra la legislazione ordinaria e i principi costituzionali, in un momento cruciale quale quello dell'entrata in vigore della Costituzione repubblicana. L'elaborato illustra l'impianto dell'esperienza, la metodologia adottata, le diverse fasi di realizzazione e i risultati osservati, per concludere con una riflessione sulle potenzialità formative della simulazione processuale come strumento di apprendimento attivo nella didattica universitaria, in particolare all'interno degli insegnamenti di carattere storico-giuridico.

Keywords

Processo simulato; Storia del diritto; Danilo Dolci.

1. Il processo simulato come strumento di didattica storico-giuridica: obiettivi e strategie¹

¹ Gli autori hanno lavorato collegialmente alla redazione del contributo, in particolare nella revisione del testo finale. Il primo paragrafo e le conclusioni sono stati curati da Daniele Colonna; il secondo paragrafo è frutto della collaborazione puntuale di tutti e quattro gli autori; il terzo e il quarto paragrafo sono stati curati da Gaia Barberi Ettaro, Siria Cozza e Fabio Lenti; il quinto paragrafo riporta le testimonianze anonimizzate di alcuni studenti coinvolti a vario titolo nell'esperienza.

Nel panorama delle attuali metodologie didattiche giuridiche, la simulazione processuale ha assunto un ruolo sempre più significativo come strumento di apprendimento attivo e partecipato (learning by doing). Il processo simulato consiste in un'attività strutturata nella quale gli studenti assumono ruoli tipici del contesto giudiziario penale - giudice, pubblico ministero, imputato, parte civile - o civile - attore, convenuto, terzo chiamato in causa - e ricreano, in un ambiente appositamente strutturato, una vicenda processuale verosimile, secondo regole e tempistiche prestabilite².

A partire da questa dinamica di base, si innestano altre due metodologie didattiche: il debate e il role playing. Attraverso il debate, gli studenti sono chiamati a sviluppare capacità argomentative, logiche e retoriche, esercitando la confutazione e la difesa di posizioni contrapposte. L'uso del role playing consente, invece, ai partecipanti di immedesimarsi nei diversi ruoli del processo sperimentando le dinamiche relazionali e decisionali. In tal modo, la simulazione favorisce non solo l'acquisizione di conoscenze tecnico-giuridiche, ma anche lo sviluppo di competenze trasversali quali la gestione del conflitto, l'ascolto attivo e la cooperazione strategica³.

Le origini della simulazione processuale quale metodologia didattica sono da ricercare nell'ambito della cultura giuridica di common law, più avveza a confrontarsi con la dimensione pratica del diritto (law in action) oltretutto con quella teorica (law in books) rispetto al mondo di civil law⁴. In contesti quali gli Stati Uniti d'America e il Regno Unito, ad

² Cfr Pascuzzi, G. (2024). *Per una metodologia didattica*. In *Cultura e diritti per una formazione giuridica*. Scuola Superiore dell'Avvocatura - Fondazione del Consiglio Nazionale Forense. P. 777.

³ Nigris, E., Negri, S.C., & Zuccoli, F. (Cur.). (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Carocci; Moro, P. (2009). *La formazione retorica del giurista contemporaneo*. In Tigor: Rivista di Scienze della Comunicazione, A.I(1), gennaio-giugno.

⁴ Le ragioni di tale differenza di approccio sono molteplici, culturali e professionali. Non bisogna, però, dimenticare che l'Università medievale, nella forma in cui si strutturò nel continente europeo a partire dallo Studium bolognese (XI secolo), nasce proprio intorno agli studi giuridici e non trascura la dimensione pratica: a partire in particolare dal XII secolo, parte non irrilevante delle lezioni è dedicata a dibattere questioni giuridiche tratte da fatti reali e controversi (quaestiones ex facto emergentes) secondo canoni che, senza peccare di anacronismo, possono essere ragionevolmente accostati alle attuali dinamiche didattiche di tipo esperienziale. Cfr Bellomo, M. (2002). *Società e diritto nell'Italia medievale e moderna*. Il Cigno GG Edizioni. P. 279.

esempio, le moot courts sono ampiamente utilizzate da decenni nei corsi di giurisprudenza per consentire agli studenti di confrontarsi con la procedura, l'argomentazione e il ragionamento legale in modo dinamico⁵. Più di recente, tale modello è stato importato e adattato anche nell'Europa continentale e, in particolare, in Italia, dove negli ultimi anni l'utilizzo di processi simulati in ambito universitario si è diffuso, sia nei laboratori di diritto processuale sia in contesti interdisciplinari come quelli delle cliniche legali⁶.

Proprio la letteratura anglosassone offre, in tema di efficacia dell'apprendimento esperienziale, un inquadramento, dati e riscontri utili e consolidati. Sul piano teorico, tale prospettiva trova uno dei suoi principali referenti nel modello elaborato da David Kolb, tra i più influenti precursori di tale approccio didattico. Egli descrive l'apprendimento come un processo che attraversa quattro fasi strutturate che consentono la trasformazione dell'esperienza: sperimentazione concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva⁷. Nell'ambito della formazione giuridica, l'efficacia di questo approccio didattico rispetto ai soli metodi tradizionali trova un solido riscontro empirico⁸. Con riferimento specifico, poi, alla simulazione processuale, vi sono evidenze ulteriori

⁵ Vogliotti, M. (2021). *Per una nuova educazione giuridica*. In Blengino, C. & Sarzotti, C. "Quale formazione per quale giurista?" *Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*. Rubbettino.

⁶ Il processo simulato riveste ormai un ruolo di primo piano anche nelle linee guida del Consiglio Nazionale Forense: Consiglio Nazionale Forense. (2018, 13 luglio). *Linee guida per l'attuazione del D.M. 9 febbraio 2018, n. 17: Disciplina dei corsi di formazione per l'accesso alla professione di avvocato*.

<https://www.consiglionazionaleforense.it/linee-guida-cnf-attuazione-d.m.-9-febbraio-2018-n.-17>. Sull'efficacia percepita delle cliniche legali, cfr Thomson, D.I.C., & Daniels, S. (2020). *Looking Back: A Case Study of Career Interest and Experiential Learning in Law School*. In *Willamette Law Review*, 56. PP. 303-304 (il 90% degli studenti che avevano seguito una clinica legale si riteneva adeguatamente preparato alla pratica professionale, contro il 66% di chi non l'aveva seguita).

⁷ Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

⁸ Una recente rassegna sistematica ha sintetizzato la ricerca empirica condotta su oltre sessanta studi dedicati agli effetti della didattica esperienziale, riscontrandone in generale la maggiore efficacia rispetto ai metodi tradizionali: Kuehn, R.R., & Joy, P.A. (2025). *Measuring the Impacts of Experiential Legal Education*. In *Journal of Legal Education*, 73. PP. 683-756.

che confermano una maggiore efficacia in termini di miglioramento delle capacità di argomentazione orale, accrescimento della conoscenza delle norme di diritto sostanziale sotteso al caso e acquisizione di competenze non altrimenti conseguibili con le sole lezioni frontali o seminariali⁹.

La simulazione processuale può essere impiegata, come vero e proprio strumento didattico (e non come mero divertimento), anche con riferimento a vicende del passato realmente verificatesi¹⁰. Nell'ambito della didattica storico-giuridica, in particolare, l'uso del processo simulato permette - oltre al raggiungimento degli obiettivi "classici" - anche di valorizzare la dimensione diacronica delle norme, delle procedure e delle istituzioni. Attualizzando così una delle finalità più importanti della disciplina storico-giuridica: sviluppare nel giurista in formazione la «consapevolezza non solo della continuità, ma anche della relatività degli schemi giuridici»¹¹. Lo storico del diritto, del resto, è chiamato proprio a «fungere da coscienza critica del giurista di diritto positivo»¹², una funzione che la simulazione processuale consente di sperimentare in modo diretto.

Inoltre, l'impiego della simulazione processuale applicata a vicende storiche favorisce il consolidamento delle conoscenze curricolari: lo studente, infatti, non si limita a studiare in astratto i contesti ordinamentali del passato, ma li "vive" in forma mediata, assumendo un ruolo attivo all'interno della dinamica giudiziaria ricostruita. Il passaggio dalla teoria alla prassi contribuisce così a una più profonda interiorizzazione dei contenuti, oltre che allo sviluppo di un atteggiamento critico nei confronti dei processi attraverso cui il diritto

⁹ Cfr Keyes, M.E., & Whincop, M.J. (1997). *The Moot Reconceived: Some Theory and Evidence on Legal Skills*. In *Legal Education Review*, 8(1). PP. 1-42; il dato è ripreso anche in Kuehn & Joy (2025), cit., p. 699. Sul punto si veda anche Daly, Y.M., & Higgins, N. (2011). *The Place and Efficacy of Simulations in Legal Education: A Preliminary Examination*. In *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 3(2). PP. 58.1-58.20.

¹⁰ Utili spunti sul punto possono essere tratti, *ex multis*, da MacKay, C. (2000). *The Trial of Napoleon: A Case Study for Using Mock Trials*. In *Teaching History: A Journal of Methods*, 25(2). PP. 59-68, che descrive un'esperienza imperniata sulla simulazione processuale con protagonista una figura storica (Napoleone) e condotta nell'ambito di un intero corso universitario.

¹¹ Cavanna, A. (1982). *Storia del diritto moderno in Europa* (Vol. 1). Giuffrè. P. 8.

¹² Grossi, P. (2006). *Storicità del diritto*. Jovene. P. 9.

si è formato, trasformato e ai suoi rapporti con le dinamiche politiche e sociali del vivere civile.

2. Descrizione dell'attività

L'attività presentata in questo contributo consiste in un processo simulato organizzato nell'ambito di un corso universitario obbligatorio di Storia del diritto al quarto anno del percorso magistrale in Giurisprudenza (Storia delle costituzioni e codificazioni moderne), corrispondente a 6 CFU per un totale di 36 ore di lezioni curriculari.

L'attività laboratoriale si è articolata in sette fasi. Nella prima, della durata di trenta minuti e svoltasi all'interno della prima lezione curricolare del corso, è stato presentato agli studenti il modello del processo simulato, illustrandone le ricadute didattiche ed esperienziali ed esponendo sommariamente la vicenda oggetto della simulazione. In tale sede si è inoltre dialogicamente verificato che nessuno degli studenti fosse già a conoscenza della figura di Danilo Dolci e delle relative vicende processuali. Nel medesimo contesto si è proceduto a individuare su base volontaria i tre studenti disposti a partecipare in modo strutturato all'attività (non obbligatoria, e per la quale essi hanno ottenuto in cambio un modesto alleggerimento del carico di studio previsto per l'esame). Il docente ha tenuto con loro, nella seconda fase, un seminario specifico di due ore extracurricolari, dedicato alla metodologia del processo simulato, del role playing e del debate, nonché ai contenuti processuali, penalistici e costituzionalistici della vicenda da approfondire. In questa occasione sono state anche fornite le prime indicazioni bibliografiche necessarie, sia di letteratura secondaria sia di fonti primarie.

Nella terza fase gli studenti hanno recuperato autonomamente le fonti suggerite, integrandole con ulteriori spunti di ricerca. La ricostruzione non si è limitata ad acquisire risultanze processuali e orientamenti dottrinali e giurisprudenziali, ma ha riguardato anche fonti non strettamente giuridiche (come, ad esempio, articoli di giornale e filmati d'epoca) utili al fine di ricostruire il clima e l'atmosfera del tempo. In esito a tale approfondimento gli studenti hanno prodotto un elaborato di approfondimento di circa 20.000 caratteri, attività alla quale hanno complessivamente dedicato otto ore. Nella quarta fase, sempre in autonomia, ma con la possibilità di rivolgersi al docente per

riscontri puntuali o feedback strutturati, gli studenti - divisi su base volontaria tra accusa e difesa - hanno impostato le rispettive arringhe. Nella quinta fase le soluzioni processuali così elaborate sono state riviste insieme al docente, corrette e sottoposte a diverse prove simulate al fine di affinarne la coerenza con la vicenda storica e l'efficacia argomentativa (due ore).

La strategia individuata per lo svolgimento dell'attività mirava a riprodurre, nel modo più fedele possibile, la dinamica di un dibattimento penale: esposizione dell'accusa, della difesa, brevi controrepliche. Per ragioni di opportunità e contingentamento dei tempi dell'esposizione si è scelto di adottare un modello processuale archetipico, astraendo il caso dal puntuale rispetto delle regole di procedura in vigore al momento in cui si svolsero i fatti (codice di procedura penale del 1930). In conformità a tale impostazione, la sesta fase - la simulazione vera e propria effettuata nell'ultima lezione curricolare del corso davanti a tutta la classe e alla presenza del docente, preceduta da una breve presentazione della vicenda storico-fattuale sottesa - si è articolata nell'esposizione delle argomentazioni dell'accusa, nella successiva controargomentazione della difesa e nelle repliche finali (un'ora).

Nella settima e ultima fase, di durata analoga, gli studenti non direttamente impegnati nella simulazione (circa cinquanta) hanno assunto il ruolo di studenti-giudici¹³. Dal punto di vista del setting, la simulazione si è svolta nell'aula di lezione: un ampio spazio semicircolare; accusa e difesa si sono collocati ai due estremi della cattedra, mentre gli studenti-giudici, insieme al docente, si sono posizionati di fronte. Conclusa la discussione gli studenti-giudici hanno formulato domande alle parti e discusso tra loro. Al termine, è stato emesso un verdetto ipotetico prima di conoscere l'effettivo esito storico del processo.

Tale dinamica ha stimolato un confronto critico particolarmente ricco, poiché le parti hanno dovuto fondare le proprie argomentazioni

¹³ La struttura delle diverse fasi dell'attività si ispira al modello di didattica esperienziale teorizzato da Kolb (v. supra par. 1), se pur reinterpretato liberamente alla luce delle specificità del caso e delle esigenze concrete: la sesta e settima fase, in particolare, richiamano rispettivamente la sperimentazione concreta e l'osservazione riflessiva, mentre la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva trovano riscontro nella riflessione conclusiva e nel proposito di riproporre l'esperienza su nuove vicende storiche.

unicamente sulla ricostruzione fattuale e normativa da loro elaborata, senza poter fare riferimento all'esito reale. Non si è, quindi, trattato di una mera riproduzione del processo dell'epoca, ma di una rielaborazione degli argomenti da parte di accusa e difesa che hanno esposto gli elementi ritenuti più adatti a sostenere le rispettive posizioni. Analogamente, gli studenti-giudici non si sono fatti condizionare dall'esito storico del processo: il verdetto (adottato a maggioranza, per alzata di mano) si è rivelato di segno opposto rispetto a quello espresso nel 1956.

La successiva rivelazione del verdetto storico ha dato luogo a un ulteriore momento di discussione, permettendo di mettere a confronto le diverse percezioni dei fatti e le differenti interpretazioni cui gli studenti-giudici erano pervenuti, rendendo così evidente la pluralità di letture possibili di una medesima vicenda processuale.

3. Danilo Dolci, il «cercatore d'oro al rovescio»¹⁴

La vicenda giudiziaria individuata, dal docente, per la simulazione è quella che coinvolse Danilo Dolci, figura simbolo del movimento nonviolento italiano nel secondo dopoguerra, nel 1956. Per comprendere appieno il valore di questa scelta didattica è necessario preliminarmente inquadrare, per sommi capi, la figura di Danilo Dolci e gli eventi che lo portarono a comparire come imputato davanti al Tribunale di Palermo.

Danilo Dolci è una figura complessa: oggi quasi unanimemente riconosciuto come un autentico rivoluzionario - nell'accezione più positiva del termine - nel contesto del suo tempo, suscitò giudizi profondamente divergenti: da chi ne celebrò l'impegno civile a chi lo bollò come un «noto agitatore»¹⁵.

Dolci nasce a Sesana (oggi in Slovenia, allora in provincia di Trieste) nel 1924, dopo una giovinezza intensa in cui si distinse per posizioni esplicitamente antifasciste (che lo condurranno in carcere nel 1943), nel 1952 decide di trasferirsi in Sicilia per vivere e lavorare accanto agli ultimi, rinunciando a concludere promettenti studi universitari in

¹⁴ Il contenuto del presente paragrafo riporta alcune delle conclusioni cui gli studenti sono giunti in esito al loro lavoro di ricerca.

¹⁵ Così il Corriere della Sera citando fonti della polizia: Radius, E. (1956, 7 febbraio). *Vita, carità e guai dell'Architetto Danilo Dolci*. In *Corriere della Sera*. P. 3.

architettura¹⁶. Una scelta di impegno civile che, nell'Italia del dopoguerra, apparve fortemente anticonformista e gli valse non poche critiche e ironie da parte della stampa, che lo definì un «cercatore d'oro al rovescio»¹⁷. Un'espressione, in realtà, particolarmente adatta a descrivere l'impostazione di vita e di impegno civile di un uomo che scelse di spostarsi nel Meridione di Italia, proprio con l'obiettivo di contribuire alla rinascita di una terra segnata dalla miseria e dalla criminalità.

Dolci decise, in particolare, di stabilirsi a Trappeto, un piccolo paese di pescatori nei pressi di Partinico, in provincia di Palermo. Qui si trovò, di fronte a una realtà desolante che egli stesso descrive con parole incisive:

Arrivato a Trappeto, mi guardo in giro. Non una strada che fosse una strada, non c'erano fogne, non c'erano giornali, non una farmacia, non un telefono. Non un bagno. La miseria disperata non era di qualcuno; una massa di gente ne era in gran parte sommersa.¹⁸

È proprio a Trappeto che prese forma compiuta il suo impegno sociale, un'esperienza di attivismo ante litteram che andò ben oltre il semplice esercizio della carità. Egli si propose, infatti, di restituire alla comunità gli strumenti necessari per costruire e consolidare percorsi di autonomia ed emancipazione attraverso la dignità del lavoro. Opponendosi, al contempo, a modelli di violenza e sopraffazione allora ampiamente diffusi.

Il metodo dolciano, per come elaborato proprio in questi anni, si fonda su di un approccio a carattere maieutico e dialogico, volto a promuovere la cooperazione e la partecipazione dal basso e a superare le divisioni interne, così da favorire l'organizzazione di iniziative collettive. La sua azione di educatore si estese a molteplici ambiti - in particolare istruzione, lavoro e assistenza alle famiglie dei detenuti - a conferma del carattere trasversale ed eclettico della sua figura: Dolci è al tempo stesso filantropo, educatore, filosofo e scrittore¹⁹.

¹⁶ Sulla vita di Danilo Dolci: Mangano, A., & Maiorana, C. (1992). *Danilo Dolci educatore: Un nuovo modo di pensare e di essere nell'era atomica*. Edizioni Cultura della Pace.

¹⁷ Radius, E. (1956, 7 febbraio). *Vita, carità e guai dell'Architetto Danilo Dolci*. In *Corriere della Sera*. P. 3.

¹⁸ Spagnoletti, G. (2013). *Conversazioni con Danilo Dolci*. Mesogea. P. 63.

¹⁹ Per un agile inquadramento di Danilo Dolci educatore, oltre ai

Il suo pensiero, inizialmente ispirato ai principi cristiani della carità e del servizio, assunse progressivamente un'impronta più politicamente connotata, avvicinandosi ad alcune istanze della lotta di classe di ispirazione marxista. Tuttavia, la dimensione non violenta della sua azione ne rappresenta l'elemento distintivo e segna una netta distanza dalla dottrina comunista: Dolci persegue, infatti, il superamento dei conflitti sociali attraverso il dialogo, non mediante la forza. Per questo motivo è tuttora considerato uno dei principali promotori del movimento nonviolento italiano, modellato sull'esempio della lotta gandhiana. Un'attività che, allora, gli valse però aspre critiche da parte di ambienti politici e giornalistici che lo accusarono di essere un elemento di destabilizzazione sociale.

4. La vicenda processuale e il contesto ordinamentale

Nel 1956, Danilo Dolci promosse una serie di iniziative di protesta pacifica volte a richiamare l'attenzione dell'opinione pubblica e delle istituzioni sulla condizione di grave degrado socioeconomico che affliggeva il territorio di Trappeto.

Dapprima, Dolci organizzò un digiuno collettivo, quale forma di protesta simbolica, ispirata ai principi della non violenza e della disobbedienza civile, con l'obiettivo di sollecitare un intervento delle autorità a tutela delle comunità costiere. L'iniziativa, tuttavia, fu interrotta dall'intervento delle forze dell'ordine, le quali procedettero allo sgombero dei partecipanti, ritenendo la manifestazione non autorizzata. Dolci procedette dunque ad organizzare una seconda contestazione, nella forma dello "sciopero alla rovescia", concepita quale forma di dimostrazione civica e costruttiva. L'azione era stata preventivamente sottoposta all'attenzione della Camera del Lavoro locale, di numerosi celebri intellettuali e attivisti in tutta la penisola, nonché divulgata attraverso una petizione alla stampa e alle più alte cariche dello Stato e della Regione Sicilia²⁰.

La dimostrazione consisteva nel restaurare, nell'interesse collettivo, un'opera pubblica da tempo trascurata e impraticabile, al fine di

riferimenti già indicati, si veda: Laterza, L. (2025, aprile). *Danilo Dolci. Agire il cambiamento mobilitando l'immaginazione*. Documentazione Interdisciplinare di Scienza e Fede. <https://disf.org/editoriali/2025-04>.

²⁰ Sui punti salienti della vicenda processuale e degli eventi che l'hanno preceduta: Dolci, D. (2011). *Processo all'articolo 4*. Sellerio Editore.

protestare contro la mancanza di lavoro. Lo sciopero venne preceduto da una riunione organizzativa tenutasi alla Camera del lavoro locale, nel corso della quale si sottolineò il carattere non sedizioso della dimostrazione e si rimarcò che per il lavoro prestato non sarebbe stato erogato alcun compenso: la manifestazione, priva di scopo di lucro, avrebbe avuto il solo fine di evidenziare la grave problematica della disoccupazione.

Il 2 febbraio 1956, Dolci e altri 200 manifestanti - tra cui anche diversi rappresentanti sindacali - si riunirono presso la strada di campagna denominata “Vecchia Trazzera”, da tempo necessitante di ingenti interventi di manutenzione, e iniziarono ad adoperarsi per restaurarla. L'intervento della polizia, cui seguirono alcuni tafferugli, pose presto fine all'inusuale protesta e la vicenda divenne oggetto di un procedimento penale.

L'accusa stigmatizzò la condotta di Dolci e dei suoi sodali a partire da un insieme di disposizioni del Codice penale del 1930 e del testo unico di pubblica sicurezza (TULPS) del 1931 volte a reprimere condotte ritenute potenzialmente lesive dell'ordine pubblico e, più in generale, dell'interesse collettivo. La difesa - alla quale prese parte un protagonista d'eccezione, Piero Calamandrei, eminente giurista e padre costituente - fondò invece la propria argomentazione sull'efficacia precettiva dell'art. 4 della Costituzione, che aveva ispirato Dolci nell'organizzazione dello “sciopero alla rovescia”²¹. Tale disposizione qualifica il lavoro non solo come diritto, ma anche come dovere, la cui attuazione concreta rappresenterebbe parte integrante della piena realizzazione della persona. All'esito del giudizio, nonostante ormai l'opinione pubblica, guidata da intellettuali del calibro di Norberto Bobbio, parteggiasse apertamente per l'imputato, il Tribunale di Palermo riconobbe la sussistenza delle imputazioni e condannò Danilo Dolci a cinquanta giorni di reclusione.

Un elemento di particolare complessità della vicenda processuale di Danilo Dolci è rappresentato dalla peculiare realtà giuridica in cui si colloca: un contesto ordinamentale nel quale coesistono - in tensione evidente - un apparato legislativo di matrice autoritaria, eredità della previgente stagione fascista, e i principi della nuova Costituzione repubblicana entrata in vigore il 1° gennaio del 1948, ma ancora in

²¹ L'appassionata arringa di Calamandrei è variamente reperibile online.

attesa di una puntuale attuazione (siamo agli albori della stagione del c.d. “disgelo costituzionale”).

Da un lato, infatti, il TULPS e il Codice penale continuavano a riflettere la logica repressiva del regime fascista, che concepiva la legge come strumento di controllo sociale piuttosto che di tutela dei diritti fondamentali. Dall’altro, la Costituzione del 1948 affermava una visione radicalmente diversa dello Stato, fondato sui valori della solidarietà, dell’uguaglianza sostanziale e del rispetto della dignità umana. In assenza di un sistematico intervento riformatore del legislatore, molte leggi del periodo fascista continuarono a essere applicate secondo schemi incompatibili con i valori della democrazia repubblicana, proprio come nel caso che coinvolse Danilo Dolci.

A complicare ulteriormente il quadro contribuì, inoltre, la limitata familiarità del corpo giudiziario con la Costituzione, la quale, nonostante fosse entrata in vigore quasi da un decennio, faticava a imporsi come parametro effettivo di legittimità. Molti magistrati, ancora formati sotto l’influenza del regime, tendevano a privilegiare un approccio formalistico e conservatore, restio a riconoscere la portata innovativa del nuovo assetto costituzionale. Tale inadeguatezza era aggravata dal fatto che, al tempo della vicenda, il controllo di costituzionalità delle leggi non era ancora esercitato dalla Corte costituzionale - istituita solo nel 1956 - ma rimaneva, in via transitoria, affidato ai giudici ordinari, ai sensi della VII disposizione transitoria e finale della Costituzione.

È proprio questa ambivalenza di giudizio - tra chi vede in Dolci un profeta della nonviolenza impegnato per l’attuazione dei principi costituzionali e chi, nel suo tempo, lo bollò come sovversivo dell’ordine costituito, irrispettoso del dato legale - a rendere la sua vicenda processuale un caso di studio particolarmente fecondo ai fini didattici: la stessa complessità del personaggio, e la persistente divergenza delle valutazioni storiografiche sul suo operato, offrono infatti alle parti simulate argomenti solidi tanto per l’accusa quanto per la difesa, permettendo di ricostruire un confronto autenticamente aperto, anziché scontato nell’esito.

5. Testimonianze degli studenti

Un giudizio nel complesso positivo sull'esperienza è emerso sia tra gli studenti che hanno assunto il ruolo di pubblico e di giudici, sia, in modo particolare, tra i tre studenti più direttamente coinvolti nella simulazione, come testimoniano le riflessioni raccolte al termine dell'attività e che si restituiscono in forma anonima.

«La partecipazione alla simulazione processuale ci ha permesso di sviluppare una maggiore consapevolezza circa le peculiarità del contesto storico-giuridico dell'epoca, nonché della natura dinamica e contestuale del diritto, evidenziando come la legge non sia statica, bensì suscettibile di essere interpretata in modo differente, a seconda del periodo in cui si colloca e della sensibilità degli operatori chiamati ad applicare. La simulazione processuale ha dunque consentito di valorizzare una chiave di lettura diversa da quella tradizionalmente offerta nell'ambito degli insegnamenti di diritto positivo.»

Studentessa

«La simulazione processuale si è rivelata un laboratorio didattico interdisciplinare, capace di stimolare capacità di esposizione e argomentazione, pensiero critico, autonomia e comprensione del contesto, elementi imprescindibili per la formazione a tutto tondo del giurista.»

Studente

«il caso di Danilo Dolci ci ha permesso di entrare in contatto con le difficoltà che hanno afflitto l'ordinamento italiano nel dare effettiva applicazione al dettato costituzionale in un contesto giuridico, economico e culturale evidentemente arretrato e dilaniato da forti conflitti sociali.»

Studentessa

«Questa esperienza ha avuto un importante valore formativo, sia sul piano del pensiero critico e della capacità argomentativa, sia con riferimento alla consapevolezza che il diritto non sia mai neutro.»

Studente

«La simulazione ha rappresentato un'occasione per “vivere” il diritto, favorendo l'apprendimento dei concetti chiave e comprendendo la

natura mai neutra ma sempre situata, interpretata e storicamente condizionata dello stesso. Dunque, un'esperienza efficace non soltanto per trasmettere conoscenze giuridiche in senso stretto, ma anche per sviluppare competenze critiche, comunicative e sociali.»

Studentessa

Conclusioni

Come evidenziato dalle testimonianze complessive degli studenti coinvolti nell'esperienza laboratoriale e dalla ricostruzione da loro proposta nei paragrafi precedenti, la simulazione processuale ha prodotto esiti ampiamente positivi, sia sotto il profilo dell'apprendimento sia sotto quello della partecipazione attiva. Tale risultato è stato verificato anche in sede d'esame con domande puntuali da parte del docente, sia con riferimento ai tre studenti coinvolti direttamente nella simulazione, sia relativamente agli studenti-giudici.

Tutti gli studenti coinvolti hanno mostrato una solida comprensione della vicenda storica e giudiziaria oggetto di studio, riuscendo a restituirne le dinamiche in modo coerente con il contesto politico e culturale dell'epoca. La simulazione, sorretta da un attento lavoro di ricerca preliminare, ha dato vita a una rappresentazione vivace e convincente, in cui il rigore dell'analisi si è unito alla capacità di attualizzare - pur nel rispetto delle peculiarità contingenti - un episodio del passato.

Il successo dell'esperimento didattico è stato amplificato dal coinvolgimento dell'intera classe, chiamata a partecipare in veste di giudice. Questa scelta metodologica ha consentito di trasformare l'esperienza in un momento corale, nel quale la distinzione tra spettatori e protagonisti è venuta meno, dando luogo a un dibattito spontaneo e approfondito sui principi della legalità, della certezza del diritto e del raggiungimento di obiettivi di giustizia sostanziale. Gli studenti-giudici, infatti, hanno dovuto confrontarsi con la complessità dell'interpretazione giuridica e con le tensioni esistenti tra il formalismo normativo e le esigenze etiche e sociali sottese alla vicenda di Dolci, sperimentando in prima persona la difficoltà di coniugare il rispetto della legge con la ricerca di equità. Tale tensione - tra

l'applicazione formale di una legislazione ancora improntata alla cultura autoritaria del regime e le istanze di giustizia sostanziale maturate con l'entrata in vigore della Costituzione - non costituisce un mero espediente didattico, ma riproduce uno dei nodi più rilevanti della storiografia giuridica del secondo dopoguerra, quello del c.d. disgelo costituzionale: confrontarvisi in prima persona consente allo studente di comprendere, anziché soltanto memorizzare, la fatica con cui l'ordinamento italiano ha progressivamente tradotto in prassi i principi costituzionali. La discussione in aula si è trasformata in un terreno di confronto dialettico, in cui gli studenti hanno potuto affinare la capacità di sostenere posizioni contrapposte, di negoziare significati e di elaborare giudizi ponderati.

Alla luce di tali risultati, si è ritenuto opportuno proseguire e ampliare il progetto, estendendolo a un numero crescente di partecipanti e prevedendo la realizzazione di ulteriori simulazioni dedicate a differenti vicende processuali della storia giuridica italiana ed europea. L'obiettivo è quello di costruire nel tempo un vero e proprio percorso laboratoriale, capace di integrare stabilmente la simulazione processuale all'interno dell'insegnamento della storia del diritto. Tale prospettiva è coerente d'altronde con l'esigenza, ormai condivisa in ambito pedagogico-universitario e manifestata sempre più chiaramente dagli stessi studenti, di superare modelli didattici meramente trasmissivi a favore di pratiche attive, collaborative e riflessive, che favoriscano l'autonomia di giudizio, la capacità di problem solving e più in generale il consolidamento delle c.d. competenze trasversali e quindi l'acquisizioni di un sapere critico (ancor prima che pratico).

In conclusione, l'esperienza descritta dimostra come il processo simulato possa rappresentare un dispositivo formativo complesso di grande efficacia nella formazione giuridica, soprattutto laddove si intenda coniugare la conoscenza storica con la dimensione sociale, trasformativa, pratica e argomentativa del diritto.

Riferimenti bibliografici

- Bellomo, Manlio (2002). *Società e diritto nell'Italia medievale e moderna*. Il Cigno GG Edizioni.
- Cavanna, Adriano. 1982. *Storia del diritto moderno in Europa* (Vol. 1). Giuffrè.
- Consiglio Nazionale Forense. 2018, 13 luglio. *Linee guida per l'attuazione del D.M. 9 febbraio 2018, n. 17: Disciplina dei corsi di formazione per l'accesso alla professione di avvocato*: <https://www.consiglionazionaleforense.it/linee-guida-cnf-attuazione-d.m.-9-febbraio-2018-n.-17>.
- Daly, Yvonne M., & Higgins, Noelle (2011). *The Place and Efficacy of Simulations in Legal Education: A Preliminary Examination*. In *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 3(2).
- Dolci, Danilo. 2011. *Processo all'articolo 4*. Sellerio Editore.
- Grossi, Paolo (2006). *Storicità del diritto*. Jovene.
- Keyes, Mary E., & Whincop, Michael J. (1997). *The Moot Reconceived: Some Theory and Evidence on Legal Skills*. In *Legal Education Review*, 8(1).
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kuehn, Robert R., & Joy, Peter A. (2025). *Measuring the Impacts of Experiential Legal Education*. In *Journal of Legal Education*, 73.
- Laterza, Leonardo. 2025, aprile. *Danilo Dolci. Agire il cambiamento mobilitando l'immaginazione*. Documentazione Interdisciplinare di Scienza e Fede. <https://disf.org/editoriali/2025-04>.
- MacKay, Charles (2000). *The Trial of Napoleon: A Case Study for Using Mock Trials*. In *Teaching History: A Journal of Methods*, 25(2).
- Mangano, Antonio, & Maiorana, Carmela. 1992. *Danilo Dolci educatore: Un nuovo modo di pensare e di essere nell'era atomica*. Edizioni Cultura della Pace.

- Moro, Paolo. 2009. *La formazione retorica del giurista contemporaneo*. In *Tigor: Rivista di Scienze della Comunicazione*, A.l(1), gennaio-giugno.
- Nigris, Elisabetta, Negri, Silvia Cristina, & Zuccoli, Franca, a cura di. 2007. *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Carocci.
- Pascuzzi, Giovanni. 2024. *Per una metodologia didattica. Cultura e diritti per una formazione giuridica*. Scuola Superiore dell'Avvocatura - Fondazione del Consiglio Nazionale Forense.
- Radius, Emilio. 1956, 7 febbraio. *Vita, carità e guai dell'Architetto Danilo Dolci*. *Corriere della Sera*.
- Spagnoletti, Giacinto. 2013. *Conversazioni con Danilo Dolci*. Mesogea.
- Thomson, David I.C., & Daniels, Stephen (2020). *Looking Back: A Case Study of Career Interest and Experiential Learning in Law School*. In *Willamette Law Review*, 56.
- Vogliotti, Massimo. 2021. *Per una nuova educazione giuridica*. In Blengino, Claudio & Sarzotti, Cecicilia, a cura di. *"Quale formazione per quale giurista?" Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*. Rubbettino.