

La pedagogia della comparazione costituzionale

Abstracts

L'insegnamento del diritto costituzionale continua a privilegiare l'offerta didattica di informazioni comparate, analizzate e valutate sulla base di modelli etnocentrici. Tuttavia, questo etnocentrismo è oggi insufficiente rispetto alla dimensione globale dei temi della giustizia e della tutela dei diritti e delle diversità: temi che costituiscono l'elemento storico di identificazione del costituzionalismo moderno. Di conseguenza, lo studente non apprende un metodo critico di costruzione dei programmi di ricerca comparata e rischia di essere abituato all'accettazione dello status quo delle situazioni di disuguaglianza, soprattutto nei rapporti tra Nord e Sud del mondo.

Parole chiave: *Comparazione Costituzionale; Pedagogia Del Giurista; Etnocentrismo Pedagogico; Sud Del Mondo; Lavoro Interdisciplinare.*

Teaching Constitutional Law still continues to favour the didactic proposal of comparative information, analyzed and valued on the basis of ethnocentric models. However, this ethnocentrism today is insufficient, if we consider the global dimension of some themes, e.g., justice and protection of rights and cultural differences. In fact, these topics are the historical elements for identifying modern Constitutionalism. Thus, students do not learn a critical method to construct comparative research programmes and risk becoming accustomed to accepting the status quo of situations of inequality, especially in the relationship between the North and the South of the world.

Key words: Constitutional Comparison; Education Of The Legal Scholar; Pedagogical Ethnocentrism; The South Of The World; Interdisciplinary Work.

1. La comparazione come sensibilità pedagogica

Diversi sono i giuristi che riconoscono alla comparazione, soprattutto costituzionale, una funzione "pedagogica" per lo studente e lo studioso stesso (Gorla 1989; Sacco 1992; Cervati 2009). In particolare, si possono richiamare i magistrali insegnamenti di Emilio Betti (Betti 1948, p. 259), per il quale qualsiasi confronto diacronico e sincronico tra ordinamenti giuridici richiedeva di misurare attecchia-

menti e modi di essere della mente umana, insegnando ai discenti la necessità di scoprire come qualsiasi regola di condotta (ance se giuridicamente imposta) sia pur sempre impotente a dominare la varietà dell'esperienza umana e come la conoscenza giuridica non debba appunto rinunciare alla comprensione della complessità dell'esperienza.

In effetti, la comparazione porta con sé la consapevolezza di osservare la complessità, e manifesta sempre l'esigenza di un percorso critico scandito da continue domande sulla duplice dimensione del Sé – il giurista che osserva – e degli Altri – i soggetti e gli ordinamenti osservati e confrontati.

Come insegnare a individuare questa duplice dimensione non è facile.

Nel panorama europeo, è stato Michel Miaille (Miaille 1979, p. 69) a inquadrare la pedagogia come grande assente dei metodi di insegnamento giuridico, a discapito non tanto della efficacia dell'apprendimento dello studente, quanto soprattutto della riflessione sui condizionamenti inconsapevoli, che il giurista insegnante porta con sé come ricercatore, immerso in una tradizione, e come docente, che quella tradizione si preoccupa di trasferire ai discenti: in termini prevalentemente trasmissivi, piuttosto che comunicativi.

Analogamente, di recente, si discute molto di “comparazione critica”, intesa come emancipazione dalla riduzione dell'osservazione alla semplicità maneggevole delle classificazioni astratte e, per lo più, eurocentriche (Losano 2000; Frankenberg 2003). La “critica”, in tal caso, non risponde a una vocazione militante o addirittura “politica” dell'intellettuale-giurista, quanto piuttosto riflette una impellente ragione di statuto disciplinare del ricercatore, definitivamente immerso nel confronto delle interpretazioni – soprattutto dei giudici – intorno a idee di giustizia, di tutela dei diritti, di riconoscimento della dignità della persona umana, di rispetto delle differenze, ormai proiettate su dimensione globale (Tusseau 2009).

2. Oltre l'informazione comparata

Nonostante questa consapevolezza, ancora troppo spesso lo studio comparato del diritto viene ricondotto alla semplice acquisizione di conoscenze: si arresta alla semplice informazione comparata.

Del resto, persino il brocardo “iura aliena novit curia” tradisce, nella sua ripetitiva evocazione, una riduzione cognitiva della osservazione giuridica comparata. Il criterio, al contrario, non relega il diritto straniero alla stregua di un fatto, né si risolve in un semplice obbligo di conoscenza del diritto straniero oltre al diritto interno. Apre le porte alla comparazione come strumento di argomentazione (in questo senso, ad esempio, va letto in Italia l'art. 15 della Legge 218/1995), così imponendo al giudice una “cultura non (solo) propria”, sensibile alla differenza e alla diversità.

L'insegnamento della comparazione continua dunque ad attardarsi nel contemplare un desiderio tanto impossibile quanto inutile: quello di conferire allo studente

un sapere organico, quasi completo, attento anche e soprattutto ai particolari, per far assimilare, con l'esercizio e la memorizzazione, informazioni e cognizioni, funzionali ad utilizzi prevalentemente professionali (o, come si usa dire oggi, "professionalizzanti") (Markesinis 2004, p. 87), senza oneri di contestualizzazione storica, sociale, economica, culturale, antropologica.

Si badi che questa scelta è tutt'altro che "neutra". Essa legittima lo *status quo*, dimenticando le figurazioni storiche che l'hanno prodotto (Elias 1998). Lo si può constatare almeno su tre fronti.

In primo luogo, questa idea del diritto comparato come informazione rappresentativa è un prodotto fisiologico della tradizione occidentale della formazione universitaria, quale istituzionalizzazione dello sviluppo cosciente e organico di un'appartenenza fisica e morale: il mondo della civilizzazione cristiana e della sovrannità secolarizzata (Berman 1998). Si tratta di una espressione, se così può dirsi, di "etnocentrismo pedagogico" del giurista.

In secondo luogo, la ricerca informativa del comparatista salvaguarda il "disciplinarismo", ossia l'organizzazione istituzionale – soprattutto universitaria – della conoscenza in comparti, le "discipline", concepite come domini separati, autoreferenzialmente costituiti, chiusi in se stessi e non comunicanti, e, proprio per tali ragioni, "controllabili" (confondendo, in questo modo, la "verificabilità" scientifica di una ricerca, con la sua "controllabilità" istituzionale o addirittura burocratica). Questa "chiusura" probabilmente alleggerisce la fatica del docente-ricercatore (è più facile trasmettere uno statuto disciplinare, piuttosto che comunicare gli innumerevoli elementi della complessità sociale), ma giustifica, altresì, quella netta separazione tra gli oggetti dell'umanità (natura, uomo, società, tecnologia), la cui unitarietà nasce, al contrario, come impronta specifica del costituzionalismo moderno, rispetto a tutte le esperienze che hanno preceduto le Rivoluzioni americana e francese. Alla Costituzione come "meccanismo", la modernità consegna l'idea di Costituzione come "progetto di umanità" (Troper 2001, pp. 147-162). Tra l'altro, oggi, com'è noto, questo progetto è quanto mai in discussione di fronte alle nuove frontiere della sfida costituzionale: dalla questione della dignità della persona umana nella bioetica, allo "sviluppo sostenibile", ai diritti delle generazioni future.

Infine, questa produzione parcellizzata della ricerca, assiomatica e chiusa in se stessa, unita alla razionalità "autonoma" di ciascuna disciplina separata, ostacola lo spirito critico della conoscenza, poiché accetta passivamente la difficoltà, se non proprio l'impossibilità, di accedere a forme complesse di realtà e di avviare a soluzione i molti problemi della realtà mondiale. Da tale angolo di visuale, la singola disciplina, omettendo di considerare una componente costitutiva della scientificità di qualsiasi disciplina di ricerca e insegnamento, vale a dire la reale ed effettiva capacità di risolvibilità dei problemi umani emergenti in senso alla società, si rivela alla fin fine "socialmente inutile". Il metodo costruisce da sé il proprio oggetto e lo mantiene rinchiuso in frontiere rigide, che esonerano il costituzionalista dal sentirsi un "intellettuale sociale".

3. Oltre la tendenza “protezionistica” della comparazione

L’“etnocentrismo pedagogico” del giurista, tuttavia, è sinonimo di a-scientificità anche in ulteriori prospettive.

Qualora lo si intenda come una particolare nozione di cultura, storicamente e metodologicamente coniata e recepita con i caratteri della delimitazione ambientale e dell’iscrizione in contesti sociali e umani ristretti e localizzati, l’“etnocentrismo” finisce col coincidere con le dimensioni nazionali delle esperienze giuridiche (quello che Ulrich Beck ha denominato “nazionalismo metodologico” del ricercatore): dimensioni oggi assolutamente inadeguate rispetto alla portata globale di qualsiasi fenomeno sociale, compreso il diritto.

Sul versante dei programmi di ricerca, poi, l’“etnocentrismo pedagogico” mantiene in vita manifestazioni “protezionistiche” persino nell’accesso alle fonti di conoscenza della comparazione giuridica, in particolar modo nell’uso delle lingue di diffusione della letteratura specialistica o per la lettura del materiale giuridico di studio. Predomina quasi esclusivamente l’inglese e solo di recente si fa strada il castigliano; quasi mai il portoghese – pur essendo, quest’ultimo, il quarto idioma più diffuso nei contesti costituzionali del Sud del mondo.

Tutto questo, oggi, non è più giustificabile, perché culturalmente insufficiente e moralmente “ingiusto”.

Di fronte alle tendenze sempre più diffuse e invasive di semplificazione della comprensione della complessità politica e sociale, legittimate dai miti della Governance come “motto ... coscientemente distinta dal Government” (Kennedy 1997, p. 545) e della “amministrativizzazione della comparazione”, come “mercantilizzazione” del diritto indipendentemente dalle situazioni di disuguaglianza funzionale – rispetto all’economia, all’ambiente, all’educazione, alle condizioni di esclusione sociale – presenti nell’umanità globale (Dezalay 1995, p. 27), l’informazione comparata legittima lo status quo non solo delle discipline scientifiche, insegnate e studiate nelle università, ma soprattutto dei rapporti di influenza e dominio post-coloniali (tra Nord e Sud del mondo).

Viceversa, il percorso formativo e di ricerca della comparazione costituzionale “critica” persegue quella che è stata definita la “epistemologia del Sud” (Boaventura de Sousa Santos, pp. 49 ss.), ossia l’apertura ai contributi delle scienze sociali nell’analisi della modernità, del suo linguaggio e del lessico normativo derivato, per recuperare le matrici culturali, antropologiche, politiche dei discorsi e delle tecniche consegnate alle Costituzioni e alle teorie costituzionali prevalenti, ma anche le ragioni “umane” e “culturali” delle differenze (Zanetti 2004, pp. 83-88).

La complessità della realtà e le difficoltà della ricomposizione degli oggetti e delle informazioni da essi ricavabili, impongono anche a chi insegna diritto inedite unità di misurazione dell’offerta formativa e di verifica dell’apprendimento degli studenti. La comparazione costituzionale diventa anch’essa un tassello del “pen-

siero plurimo”, auspicato da Edgar Morin, quando scrive che è sempre più necessario tenere in considerazione che la globalità non è più trascurabile nei processi conoscitivi di una “società mondo” e di una “comunità di destino” di vita e di morte, a livello del pianeta (Morin 2007).

I fenomeni che attengono alle condizioni di vita dell’umanità intera e alle dinamiche di incontro-scontro di civiltà, di governo delle analogie e diversità culturali, di considerazione e risoluzione del ritardo-sviluppo economico, di integrazione-esclusione sociale; così come i fenomeni del turbamento ecologico dell’ambiente terrestre, i problemi della ripartizione delle risorse e del miglioramento delle condizioni di vita fra Stati, nazioni, comunità, identificano l’oggetto ineludibile della comparazione costituzionale: se questa, naturalmente, vuole continuare a studiare la funzione “moderna” delle Costituzioni come “progetto di umanità”.

Del resto, le necessità globali di sviluppo umano attraverso l’educazione alla democrazia, al rispetto dei diritti umani, alla nuova cittadinanza, alla pace, all’intercultura, per la cui conoscenza e trattazione non si può fare a meno di estendere le dimensioni della ricerca all’intero mondo, non possono continuare ad essere considerate finalità pedagogiche “estrane” al comparatista.

La “comparazione mondo” non è una disciplina, né un metodo: identifica un obbligo sociale del giurista.

4. Oltre l’apprendimento formale

In definitiva, la comparazione non può nutrirsi di meri apprendimenti “formali”, intesi come produzione di un sistema disciplinare, dettato dalle caratteristiche dell’intenzionalità uniformatrice.

Da sempre, il diritto costituzionale vive degli ideali, delle convinzioni, dei modi di pensare e dei sentimenti di individui e comunità – quello che Frank Michelmann ha denominato *Authorship* (Michelman 1998, pp. 64-97). Da questo suo innato “esistenzialismo”, esso attinge la propria essenza di definizione dei contenuti e di comprensione dei fenomeni, senza bisogno di “essere giuristi”. Peter Häberle parla di ricerca della *emotio constitutionis*, prima ancora che di *ratio legis* (Häberle 2004, p. 114); analogamente Karl Loewenstein considerava la comparazione costituzionale una indagine interdisciplinare sul “sentimento costituzionale” delle comunità socio-statali (Loewenstein 2008); recentemente Jed Rubenfeld utilizza la nozione di “impegno costituzionale”, per contestualizzare storicamente la legittimità delle scelte istituzionali dei soggetti e spiegarne la durata (Rubenfeld 1995, p. 1154).

Di conseguenza, invece di addentrarsi nelle aride filologie dei testi normativi o nelle analisi logiche degli enunciati linguistici, il costituzionalista deve saper inquadrare la cornice del “pensare comune” che si nasconde dietro le categorie concettuali degli argomenti trattati, attraverso richiami, sintesi, schemi, da riempire

come contenitori delle proprie esperienze di intelligenza e di visione del mondo.

Questo approccio è apparentemente semplice e riduttivo. Costringe invece a mettersi alla prova sin dai primi passi di apprendimento degli argomenti di studio, approfonditi certo attraverso la lettura dei manuali e dei riferimenti normativi, ma riflessivamente partecipati nella scansione di parole ed esempi offerti a lezione, indipendentemente dall'acquisizione di qualsiasi "sapere e linguaggio specialistico".

Parole ed esempi. "La parola pronunciata traccia il bilancio del nostro desiderio interiore di verità e ci mette davanti agli occhi l'impulso di una conoscenza quale meta raggiunta e valore acquisito dalla coscienza" (Florenskij 2001, p. 32): come la parola "cuore" pronunciata dal medico e dal malato. Così le parole vita, libertà, identità, dignità, diversità, democrazia, pluralismo, popolo, cultura, religione, dovere, interpretazione, argomentazione, giustizia, uguaglianza, costituzione, diritto, pronunciate da un uomo invece che da una donna, da un adulto invece che da un bambino, da un negro invece che da un bianco, da un ricco invece che da un povero, da una persona sana invece che da un "diversamente abile", da un omosessuale invece che da un eterosessuale, da un indio invece che da un meticcio, da un cristiano invece che da un musulmano e così via.

Nello studio del diritto costituzionale comparato – ma sarebbe più corretto dire nello studio del diritto in generale – le parole funzionano sulla base di dimensioni antagoniste e contraddittorie, che alimentano la pluralità degli usi e il cambiamento incessante degli attributi.

Per questo, non esiste un linguaggio tecnico di definizione dei fenomeni costituzionali. Esistono invece vicende umane, parole, nomi, esperienze, la cui storia riflette usi e concezioni sedimentate in categorie e definizioni costantemente in trasformazione.

È questa la competenza "socialmente utile" del costituzionalista; e questa competenza deve essere insegnata agli studenti, soprattutto nei programmi di ricerca per la comparazione costituzionale.

Conoscenza e competenza non riflettono qualità e caratteristiche comuni. Né per competenza ci si deve semplicemente immaginare ciò che il soggetto è idealmente in grado di fare, indipendentemente dai comportamenti realmente osservabili nelle loro imperfezioni espressive.

La competenza si riferisce al potere, di cui dispone il soggetto, di sviluppare in proprio ciò che gli appartiene, come attore diverso e autonomo da chi insegna.

La competenza presuppone certo un sistema, una rete di conoscenze; ma accanto a questi fattori, la sua costruzione ingloba l'intreccio delle metaconoscenze, ossia l'insieme delle consapevolezze che l'individuo ha dei propri processi cognitivi, nella mobilitazione e gestione delle sue azioni in situazioni concrete. In questo senso, la competenza racchiude e mobilita schemi operativi di azione e non solo di cognizione.

Ovviamente, se la valutazione del docente continua a preoccuparsi del patrimonio accumulato, dei livelli di conoscenza acquisiti, è impossibile consentire allo studente di rendersi conto dell'iter percorso per raggiungerli, delle strategie seguite, delle dimensioni concrete di esplicazione, delle difficoltà incontrate e del come sono state superate. È quindi indispensabile superare la cultura del sapere misurabile in termini di quantità e vastità dei contenuti, a partire dal ruolo docente (Cerulli Irelli, Orlando 2006).

Ed è soprattutto nel diritto che la competenza non si insegna quantificando conoscenze lessicali. Essa nasce se si moltiplicano le interazioni, combinando ripetizioni e variazioni, impegnandosi personalmente in una congrua sequenza di scambi, sviluppando schemi di risposta, esercitandoli in modo da saperli usare, tenendo conto dell'argomento di cui si parla, degli interlocutori, della situazione di comunicazione.

Chi studia diritto “è un personaggio che ha sul suo naso gli occhiali del giurista, cioè occhiali critici, occhiali metodologicamente provveduti, che potranno facilmente esser messi a fuoco in un secondo momento e solo in un secondo momento sulla specifica scelta professionale” (Grossi 1999, p. 1143).

5. L'apertura interdisciplinare del comparatista

Boris Mirkine-Guetzévitch fu il primo costituzionalista a indicare questa prospettiva per l'insegnamento del diritto comparato, proponendo un metodo di lavoro, da lui stesso dichiarato antropocentrico e antifunzionalista: “L'Uomo è il fine della democrazia; il suo percorso storico è la razionalizzazione dello Stato e del potere” (Mirkine-Guetzévitch 1950; 2009, p. 9).

Egli scriveva all'indomani della Prima Guerra mondiale, in un contesto disilluso rispetto alle certezze del positivismo. Ma nella sua sintesi, la comparazione costituzionale poteva intendere “l'antropocrazia” come potere cui è subordinata la stessa democrazia, allo stesso modo in cui la natura lo era rispetto all'uomo kantiano. Ma Mirkine-Guetzévitch spiega anche che il “percorso storico” dell'uomo come fine della democrazia è “la razionalizzazione dello Stato e del potere”: e questa constatazione identificherà la complessità dell'oggetto di comparazione. Non (solo) norme; non (solo) dottrine, ma esistenze umane, attraverso la razionalizzazione dello Stato e del potere.

In questo risiede lo statuto di complessità della comparazione: una tappa evolutiva del percorso di istituzionalizzazione degli individui, secondo Mirkine-Guetzévitch.

Rispetto all'universalismo occidentalizzante e omologante del normativismo costituzionale, la specificità di Mirkine-Guetzévitch coincide, per l'appunto, con la sua attenzione antropocentrica sui processi che, attraverso le istituzioni, coinvolgono l'individuo e, per mezzo dell'individuo, si consolidano come cultura costituzionale, in una storicità materiale che non parte da primati eurocentrici

acquisiti, ma piuttosto studia la razionalizzazione costituzionale europea come contraddittorio apprendimento del complesso legame tra individuo, società e istituzione: così facendo, l'Europa non assurge a modello, ma ad oggetto di indagine da comparare con altri sviluppi sociali, per maturare la consapevolezza dell'esistenza di stadi differenziati di evoluzione, dentro e fuori dell'Europa, in cui non risultano (ancora) presenti categorie e concetti apparentemente universali – in particolare, quelli di individuale e sociale, base della istituzionalità moderna dello Stato –, e studiarne i percorsi storici di ostacolo o diffusione.

Si tratta di un lavoro non classificatorio né puramente didascalico e informativo; un metodo di interpretazione della realtà, in cui la complessità è dentro il soggetto-oggetto di indagine: il soggetto umano rispetto alla razionalizzazione dello Stato e del potere. È l'uomo lo spazio di contatto tra campo giuridico e campo del discorso come sedimentazione discorsiva destinata a mediare il rapporto tra dinamica sociale e mutamento giuridico.

Ma un lavoro del genere, per essere effettivamente perseguito, richiede una rete interdisciplinare di inquadramento dell'uomo, e non invece opzioni interessate e utilitaristiche di asservimento a determinati statuti di “controllabilità” universitaria e burocratica.

Certo, le obiezioni, che possono essere mosse alle contaminazioni interdisciplinari del comparatista, sono facilmente immaginabili. Dalla più banale, secondo cui il diritto non può essere confuso con la sociologia, l'antropologia o altro, a quelle più serie, che si interrogano sul rischio di un pensiero senza fondamento (Cacciari 1977).

L'importante è che la interdisciplinarietà del giurista non arrivi a considerare se stessa come un mero strumento di affermazione di esigenze soggettive del ricercatore, ma operi invece come identificazione dell'orizzonte dei limiti e delle possibilità di comprensione della disciplina (Antiseri 1972; 2001).

Da tale angolo di visuale, la ricerca dei limiti consente di scongiurare confusioni e derive: in primo luogo, la confusione tra interdisciplinarietà giuridica ed enciclopedismo giuridico, che produce superficialismo generalizzato di poca rilevanza pratica e senza alcun significato esplicativo; in secondo luogo, la deriva dell'abdicazione disciplinare, nascosta dietro formule “solo apparentemente” interdisciplinari, come il movimento Law and Economics, che in realtà pretende di subordinare i criteri del diritto ad una razionalità puramente economica alimentando una sorta di colonizzazione economica del diritto, oppure come i Critical Legal Studies, che definiscono il diritto un semplice epifenomeno del potere.

Sia l'enciclopedismo che l'abdicazione producono forme di semplificazione e riduzione della complessità attraverso un condizionamento intellettuale, anch'esso tutt'altro che “neutro” e “scientifico”: “quale” economia e “quale” potere bisogna considerare rispetto alla comparazione costituzionale? Paradossalmente, i descritti approcci “pseudo-interdisciplinari” disconoscono in partenza l'ammissibilità di

queste domande di disciplina “esterna” al diritto.

Quindi, la interdisciplinarietà non è né un oggetto né un discorso, ma una relazione problematica tra sfere del sapere, che richiede apprendimento reciproco. Questo significa che qualsiasi ricerca interdisciplinare deve presupporre la pretesa di autonomia dei rispettivi campi di sapere coinvolti, ognuno dei quali risponde ai propri criteri di utilizzo.

In altri termini, essa non insorge per negare autonomia, bensì per l’esatto contrario; per fortificarla. È uno spazio fluido e instabile di comunicazione discorsiva di fronte alla complessità sociale: un lavoro di arricchimento concettuale e di trasformazione delle capacità di osservazione della realtà. Come tale, essa contribuisce a definire i confini disciplinari di ciascuna ricerca. È quello che Wolfgang Welsch ha definito la “ragione trasversale” di ogni singola ricerca (Welsch 1996).

Così, le esigenze di ricerca porteranno a distinguere una interdisciplinarietà intrasistemica (dentro il diritto nelle sue molteplici espressioni disciplinari e di metodo), che, a sua volta, serve lo studio del diritto interno (Moccia 2003, p. 973) e la conoscenza del diritto straniero (Vandelli 2001, p. 1597), ed una extrasistemica (fuori del diritto, per il confronto con le discipline non giuridiche).

Ulteriormente, si potrà perseguire una interdisciplinarietà forte, che si misura con i problemi squisitamente teorici, per imporre alla propria disciplina di studio e insegnamento il superamento delle barriere, da considerare sempre provvisoriamente definite, e interdisciplinarietà pratica, che prende corpo dalla realtà dei fenomeni di esperienza, per tentare di spiegarne le connessioni.

Tuttavia, anche la interdisciplinarietà rischia di poter essere “etnocentrica”. Lo si scopre, raccordandola alle citate esigenze di “epistemologia del Sud”, di cui parla Boaventura de Sousa Santos.

Nel Nord del mondo, il lavoro interdisciplinare consente di rafforzare la dogmatica giuridica imponendole la riflessione sui suoi confini di dominio, in passato imposti fuori della realtà di elaborazione, attraverso il dominio coloniale.

Nelle realtà del Sud del mondo, si verifica l’esatto contrario: qui la interdisciplinarietà subisce una tentazione permanente di condizionamento della conoscenza specifica del diritto all’analisi economica, agli studi sociologici o ai modelli politico ideologici, che il Nord giudica o consiglia “utili” allo sviluppo di quei paesi (Bercovici 2005).

Molta attività di “Institution Building” fomenta questo asservimento strumentale, nobilitato dalla formula della “esperticrazia”.

Dario Antiseri qualificò il lavoro interdisciplinare una “scuola di democrazia” (non di ... “espertocrazia”), che abilita alla comprensione del senso dei limiti e del controllo su ciascuna disciplina, favorendo il dialogo e il reciproco rispetto (Antiseri 1972).

Il lavoro del costituzionalista comparatista deve condividere questa militanza intellettuale, per essere davvero scientificamente autonomo e socialmente utile.

Bibliografia

ANTISERI D. (1972), *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Roma: Armando ed.

ANTISERI D. (2001), *Teoria unificata del metodo*, Torino: Utet.

BERCOVICI G. (2005), *La periferia del capitalismo come crocevia delle teorie dello Stato e della Costituzione*, Lecce-Cavallino: Pensa.

BERMAN H. J. (1998), *Diritto e rivoluzione. Le origini della tradizione giuridica occidentale*, Bologna: il Mulino.

BETTI E. (1948), "Di alcune trasformazioni tecniche ed economiche e delle loro ripercussioni sociali nell'età moderna", in *Nuova Riv. Dir. Comm.*

BOAVENTURA DE SOUSA S. (2006), *A gramática do tempo*, Porto: Atlântica.

CACCIARI M. (1977), *Pensiero negativo e razionalizzazione*, Venezia: Marsilio.

CERULLI IRELLI V., ROSELLI O. (2006), *Unitarietà della scienza giuridica e pluralità dei percorsi formativi*, Napoli: ESI.

CERVATI A. A. (2009), *Per uno studio comparativo del diritto costituzionale*, Torino: Giappichelli.

DEZALAY I. (1995), "Merchants of Law as Moral Entrepreneurs", in *Law and Society Review*, 29/1.

ELIAS N. (1988), *Il processo di civilizzazione*, Bologna: il Mulino.

FLORENSKIJ P. (2001), *Il valore magico della parola*, Milano: Medusa.

FRANKENBERG G. (2003), *Autorität und Integration*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

GORLA G. (1989), "Diritto comparato e straniero", in *Enc. Giur. Treccani*, vol. XI. Roma: Ist. Enc. Italiano.

GROSSI P. (1999), "C'era una volta l'Università in Italia", in *Quaderni Fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*, n. 28, tomo II, Milano: Giuffrè.

HÄBERLE P. (2005), *Lo Stato costituzionale*, Roma: Carocci.

KENNEDY D. (1997), "New Approaches to Comparative Law: Comparativism and International Governance", in *Utah Law Review*, 4.

LOEWENSTEIN K. (2008), *Sentimento costituzionale e classificazione delle Costituzioni*, Lecce-Cavallino: Pensa.

LOSANO M.G. (2000), *Un giurista tropicale. Tobias Barreto fra Brasile reale e Germania ideale*, Roma-Bari: Laterza.

MARKESINIS B. (2004), *Il metodo della comparazione*, Milano: Giuffrè.

MIAILLE M. (1979), *Introduzione allo studio critico del diritto*, Roma.

MICHELMAN F. (1998), *Constitutional Authorship*, in LARRY A. (ed.), *Constitutionalism. Philosophical Foundation*, Cambridge (Mass.): Cambridge Univ. Press.

MIRKINE-GUETZÉVITCH B. (1950), "I metodi di studio del diritto costituzionale comparato" (1949), ne *Il Politico*.

MIRKINE-GUETZÉVITCH B. (2009), *Comparazioni teoriche e razionalizzazioni*

costituzionali, Lecce-Cavallino: Pensa.

MOCCIA L. (2003), “Comparazione e studio del diritto”, in *Riv. Trim. Dir. Proc. Civ.*, n. 3.

MORIN E. (2007), *Il metodo. La conoscenza della conoscenza*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

RUBENFELD J. (1995), “Reading the Constitution as Spoken”, in *Yale L. Journal*, 104

SACCO R. (1992), *Introduzione al diritto comparato*, in Trattato di Diritto Comparato. Torino: Utet.

TUSSEAU G. (2009), *Modelli di giustizia costituzionale. Saggio di critica metodologica*, Bologna: Bononia Univ. Press.

TROPER M. (2001), *La machine et la norme. Deux modèles de Constitution*, in *Id, La Théorie du Droit, le Droit, l'état*, Paris : PUF.

VANDELLI L. (2001), “L’attenzione per il diritto pubblico straniero”, in *Riv. Trim. Dir. Pubbl.* n. 4.

WELSCH W. (1996), *Vernunft: die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

ZANETTI G. (2004), *Introduzione al pensiero normativo*, Reggio Emilia: Diabasis.