

Professionalità studi

*Trimestrale on-line di studi su
formazione, lavoro, transizioni occupazionali*

In questo numero

La formazione giuridica: nuovi paradigmi pedagogici e sociali

- *le law clinic tra didattica innovativa e giustizia sociale*
- *professioni giuridiche, il caso della magistratura*
- *formazione del giurista e didattica universitaria*
- *la formazione linguistica dei giuristi*

N. 2 aprile-maggio-giugno 2022

PROFESSIONALITÀ STUDI

Rivista trimestrale, edita da STUDIUM in collaborazione con ADAPT University Press, per l'analisi e lo studio delle transizioni occupazionali nella nuova geografia del lavoro. Contatto: professionalitastudi@edizionistudium.it

DIREZIONE

Giuseppe Bertagna, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo;
Roberto Rizza, Ordinario di Sociologia dei processi economici e del lavoro, Università di Bologna;
Giuseppe Scaratti, Ordinario di Psicologia del lavoro, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano;
Michele Tiraboschi, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Modena e Reggio Emilia.

CONSIGLIO SCIENTIFICO DI REFERAGGIO

Anna Alaimo, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Catania; **Giuditta Alessandrini**, Ordinario di Pedagogia Sociale e del Lavoro, Università degli studi di Roma Tre; **Henar Álvarez Cuesta**, Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de León (*España*); **Marco Azzalini**, Associato di Diritto Privato, Università di Bergamo; **Gabriele Ballarino**, Ordinario di Sociologia del lavoro, Università di Milano; **Elisabetta Bani**, Associato di Diritto dell'Economia, Università di Bergamo; **Alessandro Bellavista**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Palermo; **Paula Benevene**, Professore Associato Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Lumsa, Roma; **Vanna Boffo**, Associato di Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze; **Marina Brolo**, Ordinario di diritto del lavoro, Università di Udine; **Guido Canavesi**, Associato di Diritto del lavoro, Università di Macerata; **Silvia Ciucciiovino**, Ordinario Diritto del lavoro, Università Roma Tre; **Anna Michelina Cortese**, Associato di Sociologia del Lavoro, Università di Catania; **Madia D'Onghia**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Foggia; **Loretta Fabbri**, Ordinario di Didattica e metodologia dei processi educativi e formativi, Università di Siena; **Monica Fedeli**, Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Padova; **Paolo Federighi**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze; **Valeria Fili**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Udine; **Rodrigo Garcia Schwarz**, Profesor Doctor del Postgrado en Derechos Fundamentales de la Universidad del Oeste de Santa Catarina (*Brasil*); **Jordi García Viña**, Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Barcelona (*España*); **José Luis Gil y Gil**, Catedrático de Derecho del Trabajo, Universidad de Alcalá, Madrid (*España*); **Teresa Grange**, Ordinario di Pedagogia Sperimentale, Università della Valle d'Aosta; **Lidia Greco**, Associato di Sociologia del Lavoro, Università di Bari; **Djamil Tony Kahale Carrillo**, Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad Politécnica de Cartagena (*España*); **Alessandra La Marca**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Palermo; **Antonio Loffredo**, Associato Diritto del lavoro, Università di Siena; **Isabella Loiodice**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Foggia; **Nicole Maggi Germain**, Maître de conférences HDR en Droit privé (Droit social), Université Paris 1, Panthéon-Sorbonne (*France*); **Patrizia Magnoler**, Ricercatrice a tempo indeterminato di Didattica e pedagogia speciale, Università di Macerata; **Claudio Melacarne**, Associato di Pedagogia generale e sociale, Università di Siena; **Lourdes Mella Méndez**, Profesora Titular de Derecho del Trabajo, Universidad de Santiago de Compostela (*España*); **Viviana Molaschi**, Associato di Diritto Amministrativo, Università di Bergamo; **Massimiliano Monaci**, Ordinario di Sociologia generale, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano; **Eleonora G. Peliza**, Profesora Adjunta Regular por concurso, Cátedra de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Morón, Buenos Aires (*Argentina*); **Rodrigo Ignacio Palomo Vélez**, Profesor de Derecho del Trabajo, Universidad de Talca (*Chile*); **Luca Paltrinieri**, Maître de conférences en Philosophie politique, Université de Rennes (*France*); **Paolo Pascucci**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Urbino Carlo Bo; **Flavio Vincenzo Ponte**, Ricercatore di Diritto del lavoro, Università della Calabria; **Rocco Postiglione**, Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università di Roma Tre; **Juan Ramón Rivera Sánchez**, Catedrático de Escuela Universitaria de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Alicante (*España*); **Giuliana Sandrone**, Straordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo; **Pier Giuseppe Rossi**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Macerata; **Alfredo Sánchez-Castañeda**, Coordinador del Área de Derecho Social, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (*México*); **Annalisa Sannino**, Professor, Faculty of Education and Culture, Tampere University, Finland; **Francesco Seghezzi**, Presidente Fondazione ADAPT; **Maurizio Sibilio**, Ordinario di Didattica generale e Pedagogia speciale, Università di Salerno; **Esperanza Macarena Sierra Benítez**, Profesora Contratada Doctora Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Sevilla (*España*); **Nancy Sirvent Hernández**, Catedrática de Escuela Universitaria de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Alicante (*España*); **Lorenzo Speranza**, Ordinario di Sociologia del Lavoro, Università di Brescia; **Maura Striano**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Federico II di Napoli; **Lucia Valente**, Ordinario Diritto del lavoro, Università La Sapienza Roma; **Sabine Vanhulle**, Professeure ordinaire, Rapports théorie-pratique en formation, alternance et didactique des savoirs professionnels, Université de Genève (*Suisse*); **Antonio Varesi**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università Cattolica del Sacro Cuore; **Luca Vecchio**, Associato di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Università degli Studi di Milano-Bicocca; **Maria Giovanna Vicarelli**, Ordinario di Sociologia del lavoro, Università Politecnica delle Marche; **Giuseppe Zanniello**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Palermo.

REDAZIONE

Lilli Viviana Casano (redattore capo); **Paolo Bertuletti**; **Emanuele Dagnino**; **Giorgio Impellizzieri**; **Stefania Negri**; **Elena Prodi**; **Lavinia Serrani** (area internazionale); **Silvia Spattini**; **Tomaso Tiraboschi**; **Paolo Tomassetti**.

ADAPT – Centro Studi Internazionali e Comparati DEAL (Diritto Economia Ambiente Lavoro) del Dipartimento di Economia Marco Biagi – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Viale Berengario, 51 – 41100 Modena (Italy)
– Tel. +39 059 2056742; Fax +39 059 2056043. Indirizzo e-mail: aup@adapt.it

Dichiarazione di pubblicazione etica e lotta alla negligenza editoriale

La Direzione e la Redazione della Rivista *Professionalità Studi* assumono l'impegno nei confronti della comunità scientifica di garantire i più alti standard etici in campo editoriale e di adottare tutte le possibili misure per lottare contro ogni forma di negligenza. La pubblicazione prende a riferimento il codice di condotta e buone prassi che il Comitato per l'etica nelle pubblicazioni (COPE) stabilisce per gli editori di riviste scientifiche.

Nel rispetto di tali buone prassi, gli articoli sono referati in doppio cieco da membri di un comitato scientifico di referaggio di alto livello tenendo conto di criteri basati sulla rilevanza scientifica, sulla originalità, sulla chiarezza e sulla pertinenza dell'articolo presentato. Sono garantiti l'anonimato dei revisori e degli autori, così come la totale riservatezza del processo di valutazione, del contenuto valutato, del rapporto consegnato dal revisore e di qualunque altra comunicazione incorsa tra la Direzione o la Redazione e il Consiglio scientifico di referaggio. Allo stesso modo, verrà mantenuta la più totale riservatezza in merito ad eventuali lamentele, reclami o chiarimenti rivolti da un autore nei confronti della Direzione, della Redazione o del Consiglio scientifico di referaggio.

La Direzione e la Redazione della Rivista *Professionalità Studi* assumono, altresì, il proprio impegno per il rispetto e l'integrità degli articoli presentati. Per questa ragione, il plagio è assolutamente vietato, pena l'esclusione dal processo di valutazione. Accettando i termini e le condizioni indicate, gli autori garantiscono che gli articoli e i materiali ad essi associati abbiano carattere di originalità e non violino i diritti d'autore. In caso di articoli in coautoria, tutti gli autori coinvolti devono manifestare il pieno consenso alla pubblicazione, dichiarando altresì che l'articolo non è stato altrove previamente presentato o pubblicato.

SOMMARIO - n. 2/2022

Ricerche: *La formazione giuridica: nuovi paradigmi pedagogici e sociali*

VALENTINA PASQUARELLA, <i>La doppia anima della law clinic: modello didattico innovativo e valido strumento di promozione della giustizia sociale</i>	1
LORETTA FABBRI, MARINA MURA, <i>Le professioni giuridiche tra razionalità tecnica e razionalità riflessiva. Il caso della magistratura</i>	18
MARIA CRISTINA REALE, <i>La formazione del giurista vista dai docenti: note attorno ad un esperimento di mappatura della didattica dipartimentale</i>	39
BARBARA POZZO, <i>Il diritto europeo dei contratti alla ricerca di una terminologia coerente</i>	54
ELENA SIGNORINI, MARIA BEATRICE PAGANI, ELISABETTA BANI, <i>Offerta formativa e didattica per i giuristi di oggi e di domani</i>	79

Ricerche

La formazione giuridica: nuovi paradigmi pedagogici e sociali

La doppia anima della *law clinic*: modello didattico innovativo e valido strumento di promozione della giustizia sociale

Valentina Pasquarella *

Sommario: 1. Introduzione. – 2. Le coordinate europee della *clinical legal education*. – 3. La clinica legale e la Terza missione dell'università. – 4. Il metodo clinico e la formazione del giurista del lavoro.

1. Introduzione

Il Progetto di Ricerca di Ateneo su “*Didattica, law clinic, giustizia sociale e territorio*” nasce con l’obiettivo di sviluppare una ricerca interdisciplinare con al centro l’attività della prima Clinica legale avviata nel Dipartimento di Giurisprudenza dell’Università di Foggia su “*I diritti dei migranti e dei senza fissa dimora*” e giunta ormai alla quarta edizione. A tal fine, si è voluto approfondire lo studio di alcuni temi di rilevanza sociale – come quello dello sfruttamento lavorativo dei migranti nel settore agricolo divenuto negli anni uno dei principali filoni di studio nonché un impegno sociale costante dell’Università di Foggia – e di una serie di questioni giuridiche (declinate in modo particolare nella prospettiva penalistica e lavoristica). Il metodo di indagine scelto è stato proprio quello clinico, partendo, cioè, non dalle norme ma dalle esperienze sul campo, con un approccio di osservazione partecipata volta a sondare l’impatto degli strumenti normativi nella realtà sociale.

Dunque, è proprio l’approccio clinico, di presa in carico di casi reali, con un’attenzione all’umano e all’attualità del vivere civile nelle sue molteplici manifestazioni, a fare da perno all’intero percorso di ricerca, nella

* Ricercatrice confermata e aggregata di Diritto del lavoro, Università degli Studi di Foggia.

consapevolezza che, specie in questo particolare momento storico caratterizzato dalla crisi del diritto, della giurisprudenza e dell'educazione giuridica ⁽¹⁾, la *law clinic* costituisca un valido esempio di pedagogia educativa alternativa rispetto alla didattica tradizionale nonché un efficace strumento di valorizzazione della dimensione sociale del diritto ⁽²⁾, ponendosi come un possibile antidoto alla crisi degli studi giuridici ⁽³⁾. Proprio sulla doppia anima (pedagogica e sociale) della *law clinic* – che rappresenta il connotato essenziale dell'evoluzione del movimento delle cliniche legali – si fonda il ruolo trasformativo di tale esperienza formativa ed educativa ⁽⁴⁾.

Lo ricordava efficacemente già Francesco Carnelutti in un famoso saggio del 1935, dove l'Autore si interrogava proprio sui fondamenti delle cliniche legali. E, infatti, negli anni in cui si diffondeva il pensiero espresso da Jerome Frank ⁽⁵⁾, uno dei principali esponenti del realismo giuridico nordamericano, Carnelutti auspicava in Italia la diffusione dell'insegnamento clinico del diritto, enfatizzandone l'aspetto professionalizzante. A distanza di quasi un secolo, la sua lezione rappresenta ancora un prezioso

⁽¹⁾ Evidenzia questo aspetto, V. FERRARI, *Un'introduzione*, in F. DI DONATO, F. SCAMARDELLA (a cura di), *Il metodo clinico-legale. Radici teoriche e dimensioni pratiche*, Editoriale Scientifica, 2016, 22 ss., secondo cui il diritto è diventato «sempre più complesso e intricato», sicché «da riduttore di complessità come dovrebbe essere» è percepito come «un moltiplicatore di complessità» (spec. 24).

⁽²⁾ Secondo C. AMATO, *Il modello clinico bresciano*, in A. MAESTRONI, P. BRAMBILLA, M. CARRER (a cura di), *Teorie e pratiche nelle cliniche legali. Cliniche legali - Vol. II*, Giappichelli, 2018, 146, nell'esperienza clinica americana si possono cogliere questi due obiettivi e il loro ordine non risulta né casuale né interscambiabile. A tal proposito, l'A. fa riferimento a una «metrica binaria», nella quale «l'in battere» (l'accento forte) è rappresentato dall'obiettivo sociale; l'aspetto pedagogico si avverte come «l'in levare» (l'accento debole)».

⁽³⁾ Cfr. le riflessioni di E. RIGO, M.R. MARELLA, *Il diritto nel prisma delle cliniche legali: un antidoto alla crisi degli studi giuridici?*, in *QG*, 2019, 3, 115 ss. Cfr. anche A. BANFI, *Fine di un amore? A proposito del crollo delle iscrizioni nei corsi di giurisprudenza*, in B. PASCIUTA, L. LOSCHIAVO (a cura di), *La formazione del giurista. Contributi a una riflessione*, RomaTre-Press, 2018, 15-30.

⁽⁴⁾ In tal senso, cfr. C. BLENGINO, *Che cosa (ci) insegnano le cliniche legali*, in *D&QP*, 2021, 44, la quale evidenzia come questa duplice dimensione fosse già presente nelle prime proposte e richiama J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, in *University of Pennsylvania Law Review*, 1933, vol. 81, 907 ss.

⁽⁵⁾ J. FRANK, *op. cit.*, 907, considerato uno dei primi sostenitori del metodo clinico legale, proponeva che le *law schools* si dotassero di strutture tipo cliniche o ambulatori medici per dare agli studenti di diritto l'opportunità di vedere le operazioni legali (spec. 916).

e ineludibile punto di riferimento nell'analisi degli elementi costitutivi della *clinical legal education* ⁽⁶⁾. Ed è proprio da quella che si intende partire.

«Non so se sarebbe possibile tentare un paragone tra la partizione delle cosiddette materie d'insegnamento nella medicina e nella giurisprudenza», scriveva Carnelutti, «ma una verità è certa: che, a differenza del futuro medico, il futuro giurista, finché rimane nell'università “al contatto di quel reale, il cui possesso è la meta ultima della sua cultura”, non arriva mai». Quindi, «se non ci hanno provveduto da sé, i nostri discenti diventano dottori, senza aver mai *veduto un caso vivo del diritto*» ⁽⁷⁾.

Così, attraverso un parallelo tra scienza medica e scienza giuridica, l'A. sviluppava una serie di riflessioni sulla rilevanza nel diritto della distinzione tra sapere e saper fare, tra teoria e pratica, giungendo ad affermare che anche i giuristi (e non solo i medici) «abbiano a che fare con il *reale* o, meglio col *concreto*» e che «il giurista pratico [...] taglia, come il medico, sulla carne viva» ⁽⁸⁾.

⁽⁶⁾ Sulla nascita e sull'evoluzione della *clinical legal education*, cfr. G. SMORTO (a cura di), *Clinica legale. Un manuale operativo*, Edizioni NEXT-Nuove Energie X il Territorio, 2015. La *clinical legal education* è un metodo di insegnamento che nasce nel corso degli ultimi decenni del secolo scorso nelle università statunitensi e che si è diffuso in tutto il mondo assumendo diverse configurazioni. L'esigenza originaria di individuare un metodo pedagogico alternativo per superare i limiti dell'approccio teorico dello studio del diritto si è poi intrecciata con il perseguimento di obiettivi di giustizia sociale. Così le cliniche legali sono diventate lo strumento per riconnettere università e società e per presentare agli studenti rilevanti questioni di giustizia sociale e di barriere nell'accesso alla giustizia, secondo un approccio di *public interest law*. Esse – che hanno rappresentato una caratteristica costante della formazione giuridica nel Regno Unito, in Norvegia e nei Paesi Bassi già a partire dai primi anni 1970 e in Europa orientale e centrale a partire dalla metà degli anni 1990 – si sono sviluppate molto più lentamente nell'Europa continentale occidentale. Successivamente, si è assistito a una crescita esponenziale dell'educazione clinica, prima in Spagna, poi in paesi come Belgio, Francia, Germania e a partire dal 2009 in Italia grazie a un gruppo pionieristico di università (Brescia, Torino e Roma e lo Iuc di Torino). Cfr. M. BARBERA, *The Emergence of Italian Clinical Education Movement*, in A. ALEMANNI, L. KHADAR (a cura di), *Reinventing Legal Education in Europe: How Clinical Education is Reforming the Teaching and Practice of Law*, Cambridge, Cambridge University Press, 2017.

⁽⁷⁾ F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, in RDPC, 1935, 169.

⁽⁸⁾ F. CARNELUTTI, *op. cit.*, 169.

Se, quindi, alla luce di tale insegnamento, il compito dell'università è quello di formare «giuristi sintetici»⁽⁹⁾, ossia al tempo stesso teorici e pratici, bisogna riconoscere le potenzialità delle cliniche legali in quanto consentono di portare all'interno delle aule universitarie i «casi vivi» del diritto. Sul piano dello stile, si tratta di «un insegnamento che non si può fornire né con lo stesso metodo né con la stessa attitudine né con la stessa esperienza degli insegnamenti teorici», in quanto «il clinico del diritto, come il clinico della chirurgia, opera in presenza dei discepoli e, mentre opera, insegna» trasmettendo la sua esperienza viva. Non analizza casi inventati ma vissuti, «portati nella scuola con quel carico di interessi, di sentimenti, di passioni [...] di umanità insomma, che ci vuole per conquistare i discepoli mostrando a loro, finalmente, il diritto vivo»⁽¹⁰⁾. Dunque, si tratta di una clinica in cui il docente è padrone della teoria e della pratica, sa, sa fare ed è in grado di trasmettere non solo le sue conoscenze ma soprattutto la sua esperienza viva e, quindi, la sua umanità: e questa, secondo Carnelutti, «è la forma di insegnamento più difficile e più alta»⁽¹¹⁾.

2. Le coordinate europee della *clinical legal education*

La duplice dimensione della *law clinic* cui si è fatto cenno è posta anche alla base della definizione coniata dall'*European Network for Clinical Legal Education* (EnCle)⁽¹²⁾. Infatti, nel tentativo di rispondere all'esigenza di individuare una serie di denominatori comuni e condivisi (metodologie, obiettivi, finalità) e fornire una cornice di riferimento concettuale a livello europeo, l'EnCle qualifica l'educazione clinica come un metodo di formazione giuridica basato sull'apprendimento esperienziale,

⁽⁹⁾ M. CARRER, *Rileggendo Carnelutti su la Clinica del diritto. Problemi e questioni sui fondamenti della clinica legale*, in A. MAESTRONI, P. BRAMBILLA, M. CARRER (a cura di), *op. cit.*, 34, 40.

⁽¹⁰⁾ F. CARNELUTTI, *op. cit.*, 173-174.

⁽¹¹⁾ F. CARNELUTTI, *op. cit.*, 170.

⁽¹²⁾ L'*European Network for Clinical Legal Education* è la più importante rete di cliniche a livello europeo che si pone l'obiettivo di perseguire e promuovere la giustizia sociale e la diversità come valori fondamentali della professione legale, nonché di migliorare la qualità della formazione giuridica attraverso il ricorso alla *Clinical Legal Education* (CLE).

che ha lo scopo di favorire la crescita di conoscenza, abilità e valori nello studente, tendendo a promuovere obiettivi di giustizia sociale.

Grazie a questo tentativo definitorio è stato possibile tracciare le principali coordinate di riferimento della *clinical legal education* che si rinven- gono – sebbene in modo non sempre netto – nelle eterogenee e mul- tifor- mi esperienze realizzate, nel corso degli anni, in diverse università italiane ⁽¹³⁾.

La prima coordinata è rappresentata dal contesto esperienziale – che deve essere “reale” e non meramente “realistico” – in cui si colloca l’appren- dimento. Dunque, non può esserci una clinica legale senza un caso effet- tivo e vissuto, né può trattarsi di una simulazione giuridica o di una esem- plificazione, o tantomeno di un’attività di consulenza giuridica resa at- traverso atti o pareri su casi già chiusi.

In altri termini, il metodo clinico postula una precisa visione del rapporto tra diritto e realtà: il giurista non deve solo leggere e interpretare la realtà secondo le regole del diritto ma ha anche il compito di plasmarla attra- verso la sua attività concreta. La clinica legale, quindi, ha un rapporto «dialettico e non asettico» ⁽¹⁴⁾ con la realtà e presuppone un approccio di tipo realista, con lo sguardo rivolto non solo alla “*law in the books*” ma anche alla “*law in action*” e, quindi, al diritto risultante dall’intera- zione con i fatti reali.

La seconda e la terza coordinata coincidono con i due obiettivi principali perseguiti dall’attività clinica.

Il primo è quello di promuovere lo sviluppo della conoscenza, delle abi- lità e dei valori negli studenti.

⁽¹³⁾ Sui paradigmi dell’educazione clinica legale nell’attuazione nazionale, cfr. L. SCOMPARIN, *Lo sviluppo delle cliniche legali nelle università italiane: un processo bot- tom-up che parte dalla reazione verso il formalismo formativo e arriva a ridefinire l’identità del giurista contemporaneo*, in *QG*, 2019, 3, 142 ss. Sulla pluralità di forme che possono assumere le cliniche legali, cfr. M. CARRER, *Rileggendo Carnelutti su la Clinica del diritto. Problemi e questioni sui fondamenti della clinica legale*, cit., 47, secondo cui, affinché non perdano di significato pur mantenendo la stessa denomina- zione, è opportuno che queste «cliniche “senza letti”», restino differenziate rispetto alla tipologia di casi presentati e alle professionalità che apportano il proprio contributo.

⁽¹⁴⁾ M. CARRER, *Rileggendo Carnelutti su la Clinica del diritto. Problemi e questioni sui fondamenti della clinica legale*, cit., 32, evidenzia come la realtà non sia «una cor- nice immobile cui il diritto deve far riferimento in modo inequivocabile e immutabile», ma è «un confine fluido che spetta (anche) al giurista plasmare».

Ciò si traduce, innanzitutto, nel praticare il diritto tramite l'approccio metodologico del *learning by doing* ⁽¹⁵⁾, in virtù del quale esso non va appreso soltanto mediante lo studio della dottrina, delle tecniche analitiche e del criticismo logico, ma anche attraverso l'esperienza della «pratica giuridica reale» ⁽¹⁶⁾, grazie all'insegnamento dei professionisti che sono impegnati quotidianamente nell'applicazione del diritto. Quindi, nell'ottica pedagogica, gli studenti vengono formati all'idea che il diritto «non è un insieme di regole indipendenti dall'uso che di esso si fa nella realtà pratica né dalle conseguenze che attraverso il sistema giuridico vengono iscritte da uomini nella vita di altri uomini» ⁽¹⁷⁾.

Non solo. Si fa leva anche su un aspetto più spiccatamente valoriale, volendo avvicinare gli studenti ai valori deontologici ed etici delle professioni e, quindi, «alle responsabilità pubbliche degli avvocati nei confronti della società, dei giudici nell'interpretazione e nell'applicazione della legge, o dei giuristi in generale nella diffusione e promozione di una cultura [...] dei diritti», al fine di contribuire a formare in loro una «coscienza critica in relazione al significato politico e all'impatto sociale del diritto» ⁽¹⁸⁾.

L'attenzione verso la dimensione sociale del diritto si traduce, quindi, nell'impegno a trasmettere agli studenti la necessità di perseguire un interesse pubblico utilizzando correttamente l'armamentario giuridico a disposizione, in modo da accrescere in loro la consapevolezza verso i temi generali della giustizia, della sostenibilità economica delle scelte giuridiche, dell'etica professionale ⁽¹⁹⁾. Non va trascurato, infatti, che secondo i descrittori di Dublino, «la riflessione sui temi sociali, scientifici

⁽¹⁵⁾ Secondo D.B. OPPENHEIMER, *Un modello di formazione giuridica esperienziale*, in *QG*, 2019, 3, 107, tale approccio è molto più efficace della lezione e del dialogo socratico anche quando bisogna trasmettere competenze analitiche.

⁽¹⁶⁾ F. DI DONATO, *L'approccio clinico tra visioni pioneristiche e future sfide*, in F. DI DONATO, F. SCAMARDELLA (a cura di), *op. cit.*, 13.

⁽¹⁷⁾ F. DI DONATO, *op. cit.*, 13, cui si rinvia anche per i riferimenti alla letteratura straniera, tra cui si segnala, A.G. AMSTERDAM, J. BRUNER, *Minding the Law*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 2000.

⁽¹⁸⁾ L. SCOMPARIN, *Lo sviluppo delle cliniche legali nelle università italiane: un processo bottom-up che parte dalla reazione verso il formalismo formativo e arriva a ridefinire l'identità del giurista contemporaneo*, *cit.*, 147.

⁽¹⁹⁾ C. AMATO, *op. cit.*, 150, evidenzia questa particolare caratterizzazione del modello clinico bresciano.

o etici ad essi connessi» va presa in considerazione ai fini della valutazione dell'acquisizione – da parte degli studenti – dell'autonomia di giudizio in vista del conseguimento del titolo finale ⁽²⁰⁾.

Il secondo obiettivo – che coincide con la terza coordinata dell'educazione clinica – è la promozione della giustizia sociale, diventata oramai la caratteristica prioritaria dell'attuazione del metodo clinico nell'esperienza italiana.

Essa si sostanzia nella protezione, anche di tipo giudiziario, dei soggetti più vulnerabili, al fine di agevolarne l'accesso alla giustizia. E difatti, generalmente, i servizi offerti sono rivolti prevalentemente a soggetti in condizioni di bisogno, di fragilità o di svantaggio, per i quali il godimento dei propri diritti e l'accesso a una difesa o a una consulenza di qualità incontrano ostacoli di varia natura (economici, culturali, circostanze concrete, ecc...).

Lungo questa direttrice, occorre comunque una precisazione. La clinica non va considerata soltanto come un'esperienza didattica che fornisce un servizio di assistenza, ma soprattutto come un «laboratorio di riflessione teorico-giuridica e produzione critica» ⁽²¹⁾ che nasce e si sviluppa grazie all'incontro degli studenti con esperienze concrete e soggetti i cui diritti fondamentali sono quotidianamente violati e, quindi, attraverso la conoscenza dei loro bisogni.

Attraverso la metodologia clinica, il giurista in formazione riesce, così, a sviluppare un «approccio critico e non meramente valutativo» ⁽²²⁾ delle questioni giuridiche di volta in volta affrontate e acquista coscienza dei problemi sociali del contesto in cui opera, soffermando l'attenzione su settori e ambiti della società spesso trascurati, dove, invece, «nascono, interagiscono e si sviluppano processi sociali carichi di potenzialità trasformative» ⁽²³⁾. Attraverso la riflessione sulle questioni legali, etiche e

⁽²⁰⁾ Cfr. il *Framework for the Qualification of the European Higher Education* (Quadro dei titoli, o EHEA, 2005), che è uno dei documenti attuativi del processo di Bologna avviato nel 1999.

⁽²¹⁾ F. ASTA, C. CAPRIOGLIO, E. RIGO, *Il ruolo delle cliniche legali come strumento di insegnamento e approccio al diritto*, in A. MAESTRONI, P. BRAMBILLA, M. CARRER (a cura di), *op. cit.*, 220.

⁽²²⁾ L. SCOMPARIN, *Clinical Legal Education e formazione del giurista in Italia: dal difficile riconoscimento di un processo bottom-up all'inquadramento nelle responsabilità di terza missione delle Università*, in F. DI DONATO, F. SCAMARDELLA (a cura di), *op. cit.*, cit., 183.

⁽²³⁾ F. ASTA, C. CAPRIOGLIO, E. RIGO, *op. cit.*, 220.

sociali correlate ai casi trattati, gli studenti prendono consapevolezza del ruolo del diritto nella società e della missione del giurista, che combatte anche per eliminare le disuguaglianze sociali e gli ostacoli nell'accesso alla giustizia.

In tale prospettiva va inquadrata la versatilità e la potenza di questo metodo didattico considerato il motore di un vero e proprio mutamento di paradigma dell'educazione giuridica⁽²⁴⁾. Infatti, grazie all'analisi di casi e di istanze provenienti dai territori, le cliniche legali «intersecano e completano»⁽²⁵⁾ la formazione universitaria incentrandola sul *Problem Based Learning* (PBL) e sul procedimento di apprendimento di tipo induttivo, sulla multidisciplinarietà e interdisciplinarietà del percorso, sullo spirito di interazione, scambio e collaborazione tra studenti, docenti e professionisti (sempre nel pieno rispetto dei ruoli). Inoltre, valorizzando l'educazione culturale, intellettuale e morale, le cliniche legali finiscono per essere «naturalmente»⁽²⁶⁾ ed efficacemente predisposte alla formazione dei futuri giuristi, consentendo loro di «riappropriarsi»⁽²⁷⁾ di un ruolo nella società.

Esse, quindi, meriterebbero una maggiore valorizzazione all'interno degli ordinamenti universitari: non andrebbero considerate un mero supporto alla didattica tradizionale ma, come insegna l'esperienza statunitense, quale sistema concettualmente autonomo e potenzialmente alternativo, idoneo a costituire «l'ossatura centrale della formazione»⁽²⁸⁾ dei giuristi contemporanei in quanto mirano ad attivare abilità, sviluppare competenze e costruire conoscenze secondo un percorso caratterizzato da una perfetta circolarità⁽²⁹⁾.

⁽²⁴⁾ Evidenzia questo aspetto, C. BLENGINO, *op. cit.*, 44.

⁽²⁵⁾ M. CARRER, *Rileggendo Carnelutti su la Clinica del diritto. Problemi e questioni sui fondamenti della clinica legale*, cit., 47.

⁽²⁶⁾ M. CARRER, *Rileggendo Carnelutti su la Clinica del diritto. Problemi e questioni sui fondamenti della clinica legale*, cit., 47.

⁽²⁷⁾ E. BANI, *Le cliniche legali: uno strumento di didattica "innovativa" e un terreno di riflessione sul ruolo del giurista*, in *Professionalità Studi*, 2018, 4/I, 181.

⁽²⁸⁾ M. CARRER, *Rileggendo Carnelutti su la Clinica del diritto. Problemi e questioni sui fondamenti della clinica legale*, cit., 35.

⁽²⁹⁾ Sul punto, cfr. L. SCOMPARIN, *Clinical Legal Education e formazione del giurista in Italia: dal difficile riconoscimento di un processo bottom-up all'inquadramento nelle responsabilità di terza missione delle Università*, cit., 175.

3. La clinica legale e la Terza missione dell'università

Tale necessità di valorizzazione è così vera se si considera come la doppia anima – pedagogica e sociale – della clinica legale risponda perfettamente alle esigenze e agli obiettivi perseguiti dall'università nella sua triplice dimensione: didattica, ricerca e c.d. Terza missione.

L'approccio clinico, infatti, è in grado di agire contemporaneamente sui diversi livelli: può essere impiegato per realizzare aree di intervento, programmi di ricerca e di insegnamento a misura delle realtà e dei territori che ospitano gli atenei, in modo da creare intense sinergie tra le città-civitas e le università stesse, intese come centri di responsabilizzazione dei futuri professionisti. Essi sono chiamati a svolgere compiti a vocazione pubblica e di giustizia sociale, garantendo la “cura” del legame sociale, anche attraverso metodi alternativi di soluzione dei conflitti, al fine di ri-costruire legami e valori di solidarietà sociale⁽³⁰⁾.

In tale prospettiva, il ruolo svolto dalle cliniche risponde pienamente alla c.d. «responsabilità sociale dell'Università»⁽³¹⁾, ossia al contributo che gli atenei sono chiamati a fornire allo sviluppo sociale, culturale ed economico della società e del territorio, monitorando l'efficacia della propria azione non solo in relazione alle tradizionali dimensioni della didattica erogata e della ricerca realizzata, ma anche rispetto alle ricadute di interesse pubblico che essi sono in grado di produrre⁽³²⁾.

Proprio la progressiva valorizzazione della responsabilità sociale degli atenei e il collegamento di tale aspetto con i meccanismi di valutazione ministeriale delle sedi formative, ha stimolato negli ultimi anni una crescente attenzione per le esperienze cliniche fino a considerarle come una precipua attività rientrante nella Terza missione dell'università. Con questa espressione, l'Anvur fa riferimento all'«insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali di insegnamento (prima missione, che si basa sulla interazione con gli studenti) e di ricerca (seconda missione, in interazione prevalentemente con le comunità scientifiche o dei pari)». In

⁽³⁰⁾ In tal senso, cfr. M.R. MARELLA, E. RIGO, *Cliniche legali, commons e giustizia sociale*, in *Parole chiave*, 2015, 1, 181-194.

⁽³¹⁾ A. CASSONE, L. SACCONI (a cura di), *Autonomia e responsabilità sociale dell'università. Governance e accountability*, Giuffrè, 2013.

⁽³²⁾ Sul punto, cfr. L. SCOMPARIN, *Lo sviluppo delle cliniche legali nelle università italiane: un processo bottom-up che parte dalla reazione verso il formalismo formativo e arriva a ridefinire l'identità del giurista contemporaneo*, cit., 148.

sostanza, attraverso la Terza missione «le università entrano in contatto diretto con soggetti e gruppi sociali ulteriori rispetto a quelli consolidati e si rendono quindi disponibili a modalità di interazione dal contenuto e dalla forma assai variabili e dipendenti dal contesto»⁽³³⁾.

È in questa cornice dai contorni piuttosto sfumati che si inserisce il ruolo del tutto peculiare delle cliniche legali: dando enfasi alla *law in action*, rappresentano uno degli strumenti più validi attraverso cui gli studi giuridici possono rispondere agli obiettivi definiti dalla c.d. Terza missione, grazie all'apertura verso la società e alla collaborazione con quest'ultima e con le altre istituzioni.

Allo stesso tempo, però, difettano della parte imprenditoriale, in quanto non comportano lo svolgimento di attività lucrative, né di attività in conto terzi, né tantomeno della produzione di brevetti e *spin off*; di conseguenza, il Dipartimento di Giurisprudenza presso cui la clinica è attivata non potrà garantire che esso «si faccia quasi-imprenditore»⁽³⁴⁾.

A ciò si aggiunga che le cliniche legali – che si stanno affermando nonostante la mancanza di un adeguato riconoscimento normativo – non trovano neppure una collocazione immediata all'interno della schematizzazione delle attività di Terza missione operata dall'Anvur. In effetti, l'Agenzia, nel distinguere, piuttosto ambiguamente, le due macro-aree in cui viene declinata la valutazione di Terza missione e Impatto sociale – ovvero la valorizzazione (economica) della ricerca, da un lato, e la produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e culturale, da un altro, – non menziona mai le cliniche legali, a differenza di quanto avviene per altre attività tipiche che vengono ricondotte all'una o all'altra area⁽³⁵⁾.

⁽³³⁾ Cfr. Anvur, *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca*, 2013, 559. Va detto che l'espressione "Terza Missione" è ormai invalsa nella prassi e si è stabilmente inserita anche nella legislazione, nella normativa secondaria di attuazione e soprattutto nella disciplina della valutazione (cfr. d.lgs. n. 19/2021; d.m. n. 47/2013 (All. E); d.m. n. 458/2015; d.m. n. 987/2016; d.m. n. 6/2019; d.m. n. 1154/2021).

⁽³⁴⁾ M. CARRER, *Le cliniche legali nelle università tra terza missione e valutazione*, in A. MAESTRONI, P. BRAMBILLA, M. CARRER (a cura di), *op. cit.*, 50, evidenzia come sia stata la ricerca universitaria a individuare questa ulteriore missione, relativa alla capacità dell'università di farsi "forza imprenditoriale".

⁽³⁵⁾ Nell'area della valorizzazione della ricerca rientrano: la gestione della proprietà industriale (brevetti e privative vegetali); le imprese *spin-off*; le attività conto terzi; le strutture di intermediazione (uffici di trasferimento tecnologico, uffici di *placement*, incubatori, parchi scientifici, consorzi e associazioni per la Terza Missione). Invece, dell'area della produzione di beni pubblici fanno parte: la gestione del patrimonio e le

Certo, tutto questo non impedisce di ipotizzare la loro collocazione nel sotto-gruppo del *public engagement*, che comprende proprio «l'insieme di attività organizzate dall'Ateneo o dalle sue strutture senza scopo di lucro con valore educativo, culturale e di sviluppo della società e rivolte a un pubblico non accademico»⁽³⁶⁾. La clinica legale rientrerebbe così nella sezione residuale della valutazione della Terza missione delle università, vale a dire quella dedicata alle attività c.d. "innominate" o non tipizzate dell'ateneo, da ponderare matematicamente insieme a iniziative di diversa tipologia.

Desta, in ogni caso, non poche perplessità il fatto che uno strumento così importante nell'ambito dell'insegnamento del diritto stenti a trovare una sua precisa collocazione, specie ove si consideri che altre attività tendenzialmente meno impegnative rispetto alla clinica legale risultino valutabili ai fini della massimizzazione degli indicatori di Terza missione.

È evidente che questa lacuna – cui si aggiungono la rigidità delle griglie ministeriali e, quindi, la difficoltà di inquadrare in un determinato SSD queste esperienze di natura interdisciplinare, nonché la scarsità di fondi disponibili⁽³⁷⁾ – si scontra con le potenzialità di un validissimo metodo didattico che, come è stato già evidenziato, interroga due tra i problemi più profondi della concezione del diritto, ossia «la questione della formazione del giurista e il diritto come lettura professionale della realtà»⁽³⁸⁾.

attività culturali (scavi archeologici, poli museali, attività musicali, immobili e archivi storici, biblioteche ed emeroteche storiche, teatri e impianti sportivi); le attività per la salute pubblica (sperimentazione clinica, studi non interventistici ed *empowerment*, strutture a supporto); la formazione continua, l'apprendimento permanente e la didattica aperta (formazione continua, Educazione Continua in Medicina, certificazione delle competenze, Alternanza Scuola Lavoro, MOOC) e il *Public Engagement*.

⁽³⁶⁾ Cfr. Anvur, *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università*, 7 novembre 2018, 41. La definizione riprende quella contenuta nel *Manuale Anvur per la valutazione della terza missione nelle Università italiane*, 2015, 41, ma sottolinea maggiormente l'aspetto istituzionale che deve caratterizzare le iniziative, oltre a contenere un riferimento esplicito al target non accademico.

⁽³⁷⁾ Lo evidenzia E. BANI, *op. cit.*, 178. Sulle difficoltà da affrontare per consentire lo sviluppo del metodo clinico legale, cfr. M. BARBERA, *The Emergence of Italian Clinical Education Movement*, cit.

⁽³⁸⁾ M. CARRER, *Le cliniche legali nelle università tra terza missione e valutazione*, cit., 63.

Di qui la necessità di portare avanti un dibattito proficuo, anche nelle opportune sedi istituzionali, non solo sul sistema di valutazione, ma anche e soprattutto sulla «concezione»⁽³⁹⁾ che ne è alla base perché è su di essa che si giocano il futuro dell'università e le sfide sulla formazione offerta alle nuove generazioni.

4. Il metodo clinico e la formazione del giurista del lavoro

Ponendosi in una prospettiva lavoristica, la vocazione social-pedagogica del metodo clinico si adatta pienamente alla specificità – sia genetica⁽⁴⁰⁾ che funzionale – del diritto del lavoro nel panorama dei saperi giuridici e all'interno della comunità accademica. Questa «diversità giuslavoristica»⁽⁴¹⁾ non si coglie soltanto nella «forte correlazione [...] o meglio vincolo di co-esistenza»⁽⁴²⁾ tra attività didattica e ricerca scientifica, ma soprattutto nella connotazione intrinsecamente e ontologicamente sociale di questo settore del diritto positivo⁽⁴³⁾, i cui scopi essenziali sono

⁽³⁹⁾ IVI, 65.

⁽⁴⁰⁾ Di «peculiarità quasi “genetica” della materia» parla U. GARGIULO, *Il giurista del lavoro: un interprete “dialogante”*, in *Il diritto sociale del lavoro. La funzione dei giuristi*. Atti del Seminario (Bari, 4 febbraio 2011), Cacucci, 2011, 78.

⁽⁴¹⁾ L. CALAFÀ, *Il diritto sociale del lavoro tra passato e futuro*, in *Il diritto sociale del lavoro*, cit., 190, secondo la quale tale diversità è «un dato strutturale che ha fatto assumere alla disciplina una propria autonomia e fisionomia. L'opzione “sociale” rafforzativa del diritto del lavoro può avere solo valore etico e/o valore di ispirazione capace di qualificare l'attività degli interpreti, che non è mai neutra, concorrendo al reciproco riconoscimento anche collettivo o di gruppo sulla base di “affinità” valoriali».

⁽⁴²⁾ P. TULLINI, *Didattica e ricerca: al cuore del mestiere del “giuslavorista” tra passato e futuro*, in *Autonomia e subordinazione DEL diritto del lavoro. Per i 30 anni di Lavoro e diritto*, in *LD*, 2016, 4, 1063. Sulla profonda connessione tra insegnamento e ricerca, cfr. anche i contributi di G.G. BALANDI, *Studiosi, studenti, risorse: l'insegnamento e la ricerca in diritto del lavoro* e A. BELLAVISTA, *Insegnamento e ricerca tra libertà e autorità*, sempre in *LD*, 2016, 4, rispettivamente 1013 e 1073.

⁽⁴³⁾ L'idea della neutralità politico sociale del diritto del lavoro, a partire dall'elaborazione delle disposizioni di legge sino alla loro interpretazione e applicazione al caso concreto, non è mai stata seriamente proponibile né accettabile. Ciò in quanto le trasformazioni che hanno interessato e continuano incessantemente a investire l'ordinamento lavoristico mettendone in crisi le categorie di riferimento ormai consolidate nonché i fondamenti teorici (e, quindi, le basi tradizionali dell'insegnamento), «non consentono più di lasciare inespresse le opzioni ideali e valoriali, a pena di una immediatamente percepibile mancanza di onestà intellettuale nei confronti dei discenti». In tal senso, G.G. BALANDI, *op. cit.*, 1016. Cfr. anche P. TULLINI, *op. cit.*, 1063. Sui diversi

«la tutela del soggetto umano che lavora e il perseguimento di istanze di giustizia sociale»⁽⁴⁴⁾.

In questa disciplina, più che in altre, emerge la “materialità” del diritto e la sua dimensione sociale. Un diritto che riguarda, riprendendo le parole di Carnelutti, la carne viva delle persone, soprattutto quelle caratterizzate da una condizione di bisogno o di vulnerabilità, alle quali si intendono garantire tutele adeguate in termini di inclusione sociale e riconoscimento dei diritti. È proprio tale caratterizzazione – da cui il diritto del lavoro «potrebbe liberarsi solo al prezzo di rinnegare se stesso», abdicando alla funzione, riconosciutagli a livello costituzionale, di «strumento di riequilibrio sociale»⁽⁴⁵⁾ – rende la materia particolarmente idonea all’implementazione del metodo clinico che – come già evidenziato – ha tra i suoi obiettivi quello di dar voce a chi non ha i mezzi per farsi ascoltare aumentando le *chance* di accesso alla giustizia dei soggetti (economicamente, socialmente e culturalmente) più deboli.

Non solo. L’approccio metodologico della clinica ben si adatta al nuovo volto assunto dalla materia in virtù delle trasformazioni economico-sociali e legislative da cui è stata investita nel corso dei decenni, nonché della sempre più crescente «osmosi di esperienze tra i diversi modi di essere operatore del diritto»⁽⁴⁶⁾ (del lavoro) che caratterizza le realtà universitarie; elementi, questi, che hanno finito con il mettere in crisi le basi tradizionali dell’insegnamento, ponendo una serie di interrogativi sul tipo di formazione da mettere in campo.

Non ci si riferisce solo a quei cambiamenti incessanti che hanno aumentato notevolmente la complessità della materia, modificandone e ampliandone i confini, determinando lo sviluppo e la differenziazione di fonti e tecniche di regolazione, ma anche al mutamento strutturale del ceto lavoristico/accademico che risulta attualmente più frammentato rispetto al passato. Infatti, all’ingresso nelle università di giuristi provenienti dal mondo delle professioni o che assumono il ruolo accademico

significati della “socialità” del diritto del lavoro, cfr. i contributi pubblicati in *Il diritto sociale del lavoro*, cit.

⁽⁴⁴⁾ R. SALOMONE, *Considerazioni sul diritto del lavoro e sulla funzione dei giuristi*, in *Il diritto sociale del lavoro*, cit., 147.

⁽⁴⁵⁾ D. IZZI, *Il diritto del lavoro e le responsabilità della dottrina giuslavorista: qualche spunto di riflessione*, in *Il diritto sociale del lavoro*, cit., 83.

⁽⁴⁶⁾ F. SCARPELLI, *La formazione del giuslavorista (e del formatore del giuslavorista) di fronte alla complessità della materia*, in *LD*, 2016, 4, 1057.

in una posizione (stabilmente) non strutturata, si aggiunge la proliferazione di compiti e funzioni (manageriali e organizzative, progettuali e relazionali) in capo agli accademici strutturati, tra cui rientra l'accompagnamento al lavoro dei laureati nonché la formazione specialistica rivolta a quanti sono già collocati nel mondo del lavoro e delle professioni (che rientra nell'attività di c.d. Terza missione). Senza trascurare l'accresciuta vocazione prettamente professionalizzante della disciplina lavoristica, sempre più rivolta alla formazione di specifiche figure professionali e di competenze giuridiche e para-giuridiche a servizio delle imprese.

In questa prospettiva, assume sempre più centralità la riflessione sui problemi e sulle prospettive dell'insegnamento del diritto del lavoro, non solo con riferimento ai contenuti della materia ma anche alle modalità didattiche attraverso le quali essa viene trasmessa agli studenti. A tal proposito, la dottrina giuslavorista ⁽⁴⁷⁾ pone alla base della riflessione le lezioni dei grandi Maestri che insegnano quanto sia importante frequentare, assieme all'apprendimento delle "norme", l'approfondimento delle «"questioni" che le norme vorrebbero [...] risolvere»; «demistificare le categorie in funzione delle quali quelle norme sono state dettate e quelle questioni sono state risolte» ⁽⁴⁸⁾; «porre quale punto di avvio dell'interpretazione non il testo bensì «un fatto della vita o una situazione problematici» ⁽⁴⁹⁾ che consente di ricavare dal testo regole e decisioni, anche perché i soli strumenti dell'analisi del linguaggio non consentono di prendere in considerazione la realtà sociale che costituisce il riferimento del testo.

Questi insegnamenti risuonano come un vero e proprio «manifesto pedagogico» che pone al centro della formazione del giurista del lavoro la pratica del diritto. In tale ottica, «insegnare [...] significa rendere partecipi gli studenti dei diversi tipi di discorso giuridico attraverso i quali la dottrina e i giudici ricavano il significato dei testi normativi a partire dal

⁽⁴⁷⁾ Si vedano i contributi di G.G. BALANDI, M. BARBERA, P. TULLINI, in *LD*, 2016, 4, rispettivamente 1013 ss., 1041 ss., 1061 ss.

⁽⁴⁸⁾ N. LIPARI, *Sull'insegnamento del diritto civile*, in *FI*, 2015, V, c. 217.

⁽⁴⁹⁾ L. MENGONI, *Teoria generale dell'ermeneutica ed ermeneutica giuridica*, in L. MENGONI, *Ermeneutica e dogmatica giuridica*, Giuffrè, 1996, 10, 16, secondo il quale «il testo normativo [...] si lascia comprendere solo quando l'interprete, in relazione ad un caso [...] di applicazione pratica, sia riuscito a capire la questione cui il testo risponde e a formularla adeguatamente, per trarne la regola di decisione».

fatto e impegnare loro stessi in tale attività»⁽⁵⁰⁾. E l'unico modo per farlo è praticare il diritto insieme a chi apprende e, quindi, rendere gli studenti parte attiva dell'indagine che conduce a una determinata conclusione e dell'argomentazione che la supporta.

Di qui la necessità di un'apertura ad approcci diversi rispetto alle tradizionali metodologie di insegnamento del diritto del lavoro, caratterizzate da lezioni in stile oratorio accompagnate dall'uso di manuali e raccolte di casi. Ciò nell'ottica di sperimentare tecniche nuove o valorizzare alcuni metodi didattico-formativi già in atto (basati sullo studio dei casi, sul *problem solving* e sulle simulazioni), in modo da «costruire conoscenza» all'interno di quella «comunità di interpreti»⁽⁵¹⁾ formata da docenti e studenti, i quali hanno la possibilità di dialogare, concordando o dissentendo, all'interno di uno stesso ambito pratico-discorsivo.

È indubbio che la metodologia didattica posta alla base della *law clinic* sia uno degli strumenti più idonei a favorire questa tipologia pratica-esperienziale di apprendimento soprattutto perché consente una maggiore «*interaction between teachers and students*»⁽⁵²⁾. In effetti, la nascita e lo sviluppo delle cliniche legali nelle università italiane è avvenuta attraverso un processo *bottom-up* che è partito dalla reazione verso il formalismo formativo ed è giunto a ridefinire l'identità del giurista contemporaneo. Attualmente le cliniche legali rappresentano una delle più significative trasformazioni dei tradizionali percorsi di studio giuridici e delle metodologie didattiche impiegate nelle accademie⁽⁵³⁾.

Ebbene, se dallo studente ci si aspetta che non «acquisisca una conoscenza dettagliata di questa materia relativamente ampia e complessa ma che ne colga i temi centrali integrandoli in un più vasto contesto teorico e sociale»⁽⁵⁴⁾, allora recuperare una maggiore vicinanza con i fatti, le

⁽⁵⁰⁾ M. BARBERA, *Insegnare il diritto del lavoro. Cosa si insegna e come si insegna, cosa si impara e come si impara*, in *LD*, 2016, 4, 1044.

⁽⁵¹⁾ *IVI*, 1053, 1046.

⁽⁵²⁾ M. BARBERA, *The Making of a Civil Law Clinic*, in L. NOGLER, L. CORAZZA, *Risistemare il diritto del lavoro*, Angeli, 323.

⁽⁵³⁾ Cfr. L. SCOMPARIN, *Lo sviluppo delle cliniche legali nelle università italiane: un processo bottom-up che parte dalla reazione verso il formalismo formativo e arriva a ridefinire l'identità del giurista contemporaneo*, cit., 142.

⁽⁵⁴⁾ La citazione riportata da G. DE SIMONE, *Didattica Cenerentola?*, in *LD*, 2016, 4, 1094, è tratta dal sito della *Faculty of Law* dell'Università di Oxford ed è l'indicazione finale contenuta nel profilo dell'insegnamento di *Labour Law*.

situazioni e le esigenze concrete della vita, portando alla luce la necessaria interazione tra diritto del lavoro, politica e sviluppo economico-sociale ⁽⁵⁵⁾, diventa un obiettivo strategico per il futuro dell'insegnamento del diritto del lavoro e la clinica legale – fungendo da cerniera tra professione, Accademia e società civile – rappresenta, senza dubbio, uno degli strumenti più idonei a realizzarlo.

L'apertura verso questa prospettiva didattica potrà sicuramente contribuire alla «rivitalizzazione dell'identità del giurista», che è chiamato a svolgere un ruolo attivo maneggiando il magma di un diritto sempre più intriso di fattualità e nutrito dalla realtà sociale. Proprio di fronte a un diritto «ricondotto all'impatto e al confronto con la vita», si avverte un bisogno urgente del giurista «nella sua insostituibile funzione di ordinatore, purché, tuttavia, deponga la veste dell'ancillare esegeta di un testo legislativo scambiato per un testo sacro e si senta realizzatore di quella storia vivente che è il diritto del lavoro e il diritto, più in generale» ⁽⁵⁶⁾.

Abstract

La doppia anima della *law clinic*: modello didattico innovativo e valido strumento di promozione della giustizia sociale

Obiettivi: riflettere sulla duplice dimensione della clinica legale quale esempio di pedagogia educativa alternativa rispetto alla didattica tradizionale nonché efficace strumento di valorizzazione della dimensione sociale del diritto. **Metodologia:** ricostruzione in chiave critica delle coordinate del metodo clinico e applicazione agli studi giuridici con particolare riferimento al diritto del lavoro. **Risultati:** si evidenzia l'importanza della vocazione social- pedagogica del metodo clinico nella formazione del giurista del lavoro nell'ottica di una rivitalizzazione della sua identità. **Limiti e implicazioni:** assume sempre maggiore centralità la riflessione scientifica sui problemi e sulle prospettive dell'insegnamento del diritto del lavoro, non solo con riferimento ai contenuti della materia, ma anche delle modalità didattiche attraverso le quali essa viene trasmessa agli studenti. **Originalità:** Valorizzazione della metodologia clinica nella disciplina del diritto del lavoro nella quale emerge, più che in altre, il duplice aspetto della materialità del diritto e la dimensione sociale.

Parole chiave: clinica legale, didattica, giustizia sociale, territorio.

⁽⁵⁵⁾ Su questo aspetto, cfr. P. TULLINI, *op. cit.*, 1063.

⁽⁵⁶⁾ M. D'ONGHIA, *Divagazioni su presente e futuro del diritto del lavoro e ruolo dei giuslavoristi*, in *Il diritto sociale del lavoro*, cit., 63, 65, 66.

The double soul of the law clinic: an innovative teaching model and a valid tool for promoting social justice

Purpose: reflect on the dual dimension of the legal clinic as an example of an educational pedagogy alternative to traditional teaching as well as an effective tool for enhancing the social dimension of law. **Methodology:** critical reconstruction of the coordinates of the clinical method and application to legal studies with particular reference to labor law. **Findings:** is highlighted the importance of the social-pedagogical vocation of the clinical method in the training of the labor lawyer with a view to revitalizing his identity. **Research limitations/implications:** scientific reflection on the problems and perspectives of teaching labor law is becoming increasingly central, not only with reference to the contents of the subject, but also the teaching methods through which it is transmitted to students. **Originality:** strengthening of the clinical methodology in the discipline of labor law in which, more than in others, the double aspect of the materiality of the law and the social dimension emerges.

Keywords: law clinic, teaching, social justice, territory.

Le professioni giuridiche tra razionalità tecnica e razionalità riflessiva. Il caso della magistratura*

Loretta Fabbri**, Marina Mura***

Sommario: 1. Intersezionalità e complessità. – 2. Razionalità nei sistemi giudiziari. – 3. Giudizio tra intuito, *bias*, euristiche, distorsioni. – 4. Dalla razionalità tecnica al paradigma della riflessività. – 5. Il contributo dell'apprendimento trasformativo: un nuovo paradigma formativo per la magistratura?

1. Intersezionalità e complessità

Gli studi socio-giuridici, che hanno caratterizzato gli ultimi decenni, hanno fatto sentire sempre più necessaria l'esigenza di conoscere e valutare le divergenze tra la staticità delle forme del diritto, delle strutture che lo governano, dei ruoli e delle funzioni che lo regolano e delle modalità stesse di elaborazione del pensiero di chi assume responsabilità giudicanti e le esigenze di una realtà sociale in continua e rapida trasformazione

Al fine di leggere le interconnessioni e le interdipendenze tra sistemi sociali, categorie e forme di pensiero, risulta interessante inquadrare la disamina delle argomentazioni e dei contenuti del presente studio, principalmente inerenti l'interrelazione tra forme di razionalità tecnica e razionalità riflessiva nel pensiero di chi assume responsabilità di giudizio, entro il paradigma dell'intersezionalità. Si tratta di un costrutto epistemico

* L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, i paragrafi I, V sono da ascrivere in egual misura a entrambe le autrici. I paragrafi II, III, IV sono da ascrivere a Marina Mura.

** *Professoressa ordinaria di Didattica e metodologia dei processi educativi e formativi, Università degli Studi di Siena.*

*** *Dottoranda in Apprendimento e innovazione nei contesti sociali e di lavoro, Università degli Studi di Siena.*

teorizzato per la prima volta da Kimberly Crenshaw nel 1989, con riguardo all'intersezione tra razza e genere nelle esperienze discriminatorie vissute dalle donne di colore ⁽¹⁾, e successivamente sviluppato da una molteplicità di studiosi, anche in ambito accademico ⁽²⁾, con ulteriori traiettorie in differenti contesti organizzativi e professionali, da quello sanitario a quello aziendale ed educativo.

Adottare una prospettiva intersezionale significa fare riferimento a un approccio di tipo critico ⁽³⁾, che consente di guardare alla realtà mediante una lente interpretativa multifocale, per poter disvelare e comprendere meglio la complessità, sia delle questioni sottostanti i temi della giustizia sociale, sia delle disuguaglianze nelle istituzioni e nelle organizzazioni, e offrire in tal modo la possibilità di promuovere e massimizzare le occasioni di cambiamento sociale in un'ottica di miglioramento continuo. Indugiando ancora sul costrutto, si può affermare che l'intersezionalità consente di guardare la realtà, le organizzazioni, le istituzioni, le categorie e le funzioni sociali in maniera non settoriale, bensì nella loro intrinseca complessità, con il fine di esaminare in profondità i molteplici aspetti e le interconnessioni, che influiscono nella costruzione di una determinata realtà.

Utilizzando le parole di McIntosh si può affermare che l'intersezionalità, superando ogni riduzionismo settoriale “rende più chiara l'aritmetica delle varie forze: gli impatti di compensazione, miglioramento, intensificazione, accumulazione o approfondimento”⁴ del potere nelle strutture sociali e nelle vite individuali. Ne consegue che il pensiero intersezionale non si esaurisce in speculazioni meramente teoriche, ma, anzi, il suo potenziale emerge dal fatto che esso può essere “applicato” e “vissuto” nei differenti contesti organizzativi e professionali, per favorire le forme di

⁽¹⁾ K. CRENSHAW, *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics*, University of Chicago Legal Forum, 1989, 139–167. Reprinted in *The Politics of Law: A Progressive Critique*, edited by David Kairys, Pantheon, 1990, 2 ed. 195–217.

⁽²⁾ C. BOTTI (a cura di) “*Le etiche della diversità culturale*”, Le Lettere, 2013, 137.

⁽³⁾ B.G. BELLO, *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società*, Franco Angeli, 2020.

⁽⁴⁾ P. MCINTOSH, *Reflections and future directions for privilege studies*, *Journal of Social Issues*, 2012, 68(1), 198.

pensiero critico necessarie a gestire la complessità che la pluralità delle situazioni necessariamente comporta ⁽⁵⁾.

In ambito giuridico emerge come la critica intersezionale può contribuire a svelare le “ambiguità” del diritto ⁽⁶⁾. Benché, la nozione di intersezionalità sia stata coniata proprio in ambito giuridico persiste una profonda differenza tra l’ordinamento giudiziario della *common law*, dove il costrutto ha origine, e quello italiano della *civil law*, nel quale il legislatore, fin dalle origini, seppur in maniera lacunosa rispetto alle esigenze e ai tempi, presta continua attenzione alla tutela dei diritti umani e alle politiche antidiscriminatorie. Ciò detto, non mancano alcuni punti in comune, soprattutto con riguardo alla formulazione compartimentale e rigida del diritto. Il rischio diviene quello di non considerare l’effettivo esercizio dei diritti di taluni soggetti e non cogliere la complessità degli individui e della loro condizione identitaria specifica, qualitativamente diversa ⁽⁷⁾. In ragione della mancata attenzione alla specificità di tali elementi, nelle rappresentazioni sociali, le persone vengono ricomprese in più ampi gruppi e rese “iper-visibili” o, per contro, “iper-invisibili” ed etichettate come più o meno pericolose rispetto ad altre, con la conseguente riproduzione di immagini stereotipate e stigmatizzanti. Con particolare riguardo alla figura dei giuristi, diviene altresì fondamentale riconoscere che le emozioni, le intuizioni, le impressioni, gli stereotipi, i pregiudizi possono indurre a un deficit nella corretta formazione del ragionamento. Anche i magistrati, investiti di una responsabilità altissima nelle proprie funzioni di giudizio, nonostante, in alcuni casi, siano abituati a ricercare i motivi della decisione mediante un confronto tra pari, in camera di consiglio, rischiano di incorrere in *bias* di giudizio. Tali errori sono ancora più insidiosi quando bisogna decidere in merito a situazioni complesse e ambigue e, soprattutto, quando le tempistiche rendono pressoché impossibile analizzare approfonditamente tutte le informazioni a disposizione e, pertanto, ci si affida a giudizi intuitivi.

La formazione e *l’expertise* dei magistrati può portare a credere che i giudizi e le decisioni assunte siano guidate esclusivamente da razionalità

⁽⁵⁾ R.M. BREWER, C.A. CONRAD, M.C. KING, *The complexities and potential of theorizing gender, caste, race, and class. Feminist Economics*, 2002, 8(2), 3-17.

⁽⁶⁾ S. CARNOVALI, *Profili delle politiche nazionali ed europee di contrasto alle discriminazioni multiple*, in *GpD*, 2016, 03.

⁽⁷⁾ K. CRENSHAW, *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color*, in *Stanford Law Review*, 1991, 43, 1245.

e imparzialità. Occorre, invece, sottolineare, così come ormai evidenziato dagli studi sulle epistemologie professionali e dalle neuroscienze, che la razionalità “pura” non coesiste con gli esseri umani. Pertanto, indagare anche l’azione di chi assume responsabilità così gravose e delicate, approcciandosi in maniera intersezionale – ossia, facendo riferimento ai quadri epistemologici plurali e ampi, messi a disposizione delle differenti scienze umane e sociali, al fine di poter decostruire e ricostruire la complessità del reale – può indubbiamente aiutare a riconoscere, che presumibilmente le decisioni non vengono prese unicamente sulla base di una conoscenza fattuale, ma sono, inconsapevolmente e involontariamente, influenzate anche da una dimensione tacita. Allo stesso modo, diviene altresì utile appurare se le conoscenze di settore e quelle implicite sono o meno sufficienti per risolvere problemi imprevisti e complessi e, quindi, quanto diventi rilevante la riflessività in azione. In un’ottica intersezionale di continua qualificazione, una simile riflessione può dar luogo a utili spunti per riconsiderare il percorso formativo di chi si appresta a svolgere il gravoso ruolo del magistrato giudicante.

2. Razionalità nei sistemi giudiziari

La genesi dell’impostazione razionalistica dei sistemi giudiziari è riconducibile all’influenza del pensiero di Immanuel Kant⁽⁸⁾. Nello specifico, con riferimento al processo penale, si riteneva che quest’ultimo trovasse le proprie origini in una dimensione di matrice razionalistica, di mera ragione. Mentre nell’epoca preilluministica il giudice era un semplice esecutore del potere punitivo in capo al monarca, esonerato dal dover motivare le decisioni di condanna o assoluzione, il processo penale post-illuministico-moderno, invece, trova il proprio cardine nella motivazione fondata sulla razionalità. Tale mutamento, da ricondursi alla tradizione classica del pensiero liberale, pone le basi per il c.d. garantismo penale, ovvero: la decisione deve basarsi sulla conoscenza dei fatti, anziché sull’autorità giudicante⁽⁹⁾.

⁽⁸⁾ O.R. GOODENOUGH, G. DECKER, *Why do good people steal intellectual property?*, in M. FREEMAN e O.R. GOODENOUGH (a cura di), *Law, Mind and Brain*, Burlington, VT, Ashgate, 2009.

⁽⁹⁾ L. FERRAJOLI, *Diritto e ragione. Teoria del garantismo penale*, Laterza, 1996.

La conseguenza di tale cambiamento si esplica in due modi: limitare e minimizzare il potere di chi è chiamato a giudicare, dal momento che vi è un assoggettamento al diritto da parte di tutti i poteri – compreso quello legislativo – e massimizzare il sapere giudiziario.

Il processo moderno s'innesta dunque sulla motivazione, la quale deve esprimere una sintesi razionale del percorso logico seguito dal giudice, tale da «collegare e accorciare le distanze tra giudice professionale e la collettività»⁽¹⁰⁾. Secondo Iacovello, la motivazione dovrebbe racchiudere in sé la giustificazione razionale di un giudizio razionale⁽¹¹⁾. In buona sostanza, la *ratio* della motivazione risiede nella cosiddetta democrazia costituzionale: la collettività deve poter avere contezza del fatto che la decisione assunta non sia frutto di una scelta arbitraria dell'autorità giudicante, bensì l'esito di un ragionamento razionale libero da pregiudizi. È proprio nella maturazione di una decisione liberamente autodeeterminata, attraverso un fenomeno conoscitivo libero da preconcetti, che si rinviene il discrimine tra il libero arbitrio e il libero convincimento del giudice⁽¹²⁾. L'ordinamento impone che il magistrato non esprima una qualsivoglia motivazione sul fatto, ma che percorra «l'itinerario della ragione, scandito da regole epistemologiche rinvenibili negli articoli del codice di procedura penale»⁽¹³⁾.

È d'obbligo specificare che il percorso compiuto dal giudice e riassunto in motivazione non si basa sul canonico paradigma logico-deduttivo, tipico delle scienze matematiche, ma piuttosto sulla logica argomentativa⁽¹⁴⁾. Ciò implica che non necessariamente se la premessa è A la conclusione debba essere B. Invero, nella logica argomentativa, tipica delle scienze empiriche, è possibile che le premesse siano vere e le conclusioni false. Da ciò deriva che non si può parlare di certezza, ovvero di verità

⁽¹⁰⁾ F. M. IACOVELLO, *La motivazione della sentenza penale e il suo controllo in Cassazione*, Giuffrè, 1997, 67.

⁽¹¹⁾ F. M. IACOVELLO, *La cassazione penale. Fatto, diritto e motivazione*, Giuffrè, 2013.

⁽¹²⁾ M. NOBILI, *Il principio del libero convincimento del giudice*, Giuffrè, 1974.

⁽¹³⁾ G. CANZIO, *Ragioni, verità e dubbio nel labirinto del processo penale*, in L. De Cataldo Neuburger (a cura di), *L'operazione decisoria. Da emanazione divina alla prova scientifica*, Cedam, 2014, 79.

⁽¹⁴⁾ C. BONA, *Sentenze imperfette*, il Mulino, 2010.

materiale e assoluta, ma di probabilità, intesa come alta credibilità razionale della soluzione decisoria rispetto al paradigma indiziario⁽¹⁵⁾. Tuttavia, nonostante chi eserciti tale professione sia iper-specializzato con riguardo agli schemi normativi da rispettare nell'assumere le decisioni, e sia formato per non lasciarsi influenzare da eventuali variabili interne ed esterne, è innegabile che, anche nel mondo della giustizia, come nelle altre realtà, le distorsioni cognitive possano influenzare i processi di ragionamento, in maniera del tutto automatica e involontaria.

Già Calamandrei, uno dei padri della disciplina costituzionale, si esprimeva con diffidenza in merito alla razionalità che dovrebbe essere insita nella motivazione e sosteneva, senza mezzi termini, che «*la motivazione altro non sia che un espediente di ipocrisia formale, fatto quasi, si direbbe, per dare un travestimento logico a una volontà nata da tutt'altri moventi che possono essere l'arbitrio e l'ingiustizia*»⁽¹⁶⁾. Non essendo questa la sede più opportuna per disquisire sul tema del libero arbitrio e delle ingiustizie, si può partire da quanto asserito dal celebre giurista e supporre che fra i “tutt'altri moventi” di cui scrive potrebbero esservene alcuni causati da distorsioni o errori cognitivi. Infatti, il rischio che anche il giudice possa incappare in talune trappole cognitive risulta tutt'altro che remoto⁽¹⁷⁾. Queste ultime possono scaturire da emozioni, sentimenti, generalizzazioni errate compiute sulla base della propria esperienza, pregiudizi, stereotipi e altre possibili distorsioni⁽¹⁸⁾.

Il legislatore consapevole di tale rischio ha provato ad arginarlo, attraverso regole epistemologiche e processuali, con riferimento sia al modo di procedere che al ragionamento probatorio in sé. Esse s'ispirano ai valori costituzionali che disciplinano il “giusto processo”, quali la presunzione di innocenza, il principio del contraddittorio, il giudizio conclusivo di conferma o falsificazione dell'ipotesi, i controlli impugnatori di legalità e di logicità della giustificazione (le cd. impugnazioni, vale a dire, in

(15) A. FORZA, G. MENEGON, R. RUMINATI, *Il Giudice Emotivo. La decisione tra ragione ed emozione*, il Mulino, 2017.

(16) P. CALAMANDREI, *Opere Giuridiche. Problemi generali del diritto e del processo*. Vol. I, Roma 3 press, 2019, 668-669.

(17) D. KAHNEMAN, S. FREDERICK, *Availability: A heuristic for Judging frequency and probability*, in «*Cognitive Psychology*», 1972, 4, 207-232.

(18) G.V. BODENHAUSEN, M. LICHTESTEIN, *Social stereotypes and information-processing strategies: the impact of task complexity*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 52, 871-88.

generale, il grado di appello e la Cassazione). Nonostante le regole costituzionali e processuali a garanzia della collettività e a presidio dell'imparzialità e della razionalità, le evidenze derivate dalle scienze cognitive e le ricerche sull'*Heuristics and biases program*, avviate pionieristicamente da Kahneman e Tversky, mostrano come le scelte effettuate, spesso, possano considerarsi e definirsi a razionalità limitata. Infatti, sebbene i sistemi processuali siano stati indirizzati da scelte normative finalizzate ad evitare errori giudiziari, i risultati appaiono ancor'oggi carenti: «*istinto, intuizione, soggettività, emozioni, sentimento, razionalità limitate, sono fenomeni psicologici quasi del tutto ignorati dalla dottrina processual-penalistica, ma sono invece da tempo considerati dalla ricerca psicogiuridica e dalle scienze cognitive*»⁽¹⁹⁾.

Frequentemente, nel prendere le loro decisioni, gli individui utilizzano quale lente interpretativa della realtà la propria esperienza, avvalendosi di scorciatoie di pensiero – le euristiche – che consentono di giungere più rapidamente ad una conclusione⁽²⁰⁾. E se è vero che le euristiche solitamente conducono a esiti corretti, è altresì innegabile che altrettante volte, invece, portano a soluzioni erranee. Anche chi esercita il ruolo giudicante, al pari di qualsiasi altro individuo, nel decidere utilizza strategie semplici e può ricorrere, involontariamente, alle “euristiche”.

Purtroppo, o per fortuna, la razionalità olimpica, sarcasticamente descritta da Herbert Simon, può appartenere solamente alle divinità, non all'uomo, per quanto intelligente e formato, poiché l'agire umano è intenzionalmente, ma anche limitatamente razionale⁽²¹⁾.

3. Giudizi intuitivi, *bias*, euristiche, distorsioni

Albert Einstein sosteneva che “*la mente intuitiva è un dono sacro*”, ma sebbene sia vero che l'intuito a volte induce a trovare soluzioni immediate e fruttuose rispetto a situazioni nelle quali i problemi rivestono carattere d'urgenza, altre volte, invece, conduce in un vicolo cieco.

⁽¹⁹⁾ A. FORZA, G. MENEGONI, R. RUMIATI, *Il giudice emotivo. La decisione tra ragione ed emozione*, il Mulino, 2017, 145.

⁽²⁰⁾ D. KAHNEMAN, A. TVERSKY, *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*, in «*Science*», 1974, 185, 1124 -1131.

⁽²¹⁾ H.A. SIMON, *Models of Man, Social and Rational*, Jhon Wiley and Sons, 1957.

È innegabile che l'intuizione sia una forma di intelligenza. Tuttavia, in alcuni casi, la stessa può causare distorsioni che a loro volta sono all'origine di clamorosi errori giudiziari. Come già messo in luce da Bacone nel suo celebre *Novum Organum*, l'intuito corroborato dalla tendenza innata al verificazionismo, inteso come ricerca dei soli dati che confermano un giudizio già maturato, conduce inevitabilmente all'errore di pensiero, e soprattutto, per quel che qui interessa, condiziona in maniera significativa il ragionamento. Il filosofo inglese affermava, inoltre, che la consapevolezza degli errori di pensiero, definiti *idola tribus*, risulta indispensabile per limitare la loro ingannevole influenza sulla mente umana e, conseguentemente, sui processi che portano a prendere delle decisioni ⁽²²⁾. A ulteriore riprova, Altavilla, padre fondatore della psicologia giudiziaria, nel suo poderoso e ormai classico volume *Psicologia Giudiziaria* – ancora oggi punto di riferimento per gli studiosi di tale disciplina e definito da Marciano «*un libro che dovrebbe stare sul tavolo di ogni avvocato, di ogni giudice, e, più che sul tavolo, nelle coscienze e nella mente*» ⁽²³⁾ –, redarguisce i giudici sui rischi che possono originare da un convincimento fondato sulla sola intuizione. Più precisamente, Altavilla situa l'intuito tra le “esperienze subcoscienti” ed evidenzia che: «*L'intuito, proprio per questa sua origine, può alle volte dare risultati preziosi, alle volte creare un uniformismo pericoloso per il giudice. L'intuito è certamente una voce che sorge dall'incoscienza, in cui si è accumulata la nostra esperienza e anche quella della razza, che precedendo ogni processo analitico di ragionamento, ci fa sentire come un avvenimento ha dovuto verificarsi. Ed alle volte questo giudizio anticipato si cristallizza così prepotentemente nella coscienza del giudice, che non soltanto le risultanze processuali non varranno a modificarlo ma egli, inconsapevolmente, si sforza di adattare questi risultati al suo convincimento*» ⁽²⁴⁾.

Fin dagli inizi del XX secolo, emerge chiaramente che, nonostante nel nostro ordinamento viga il principio dell'innocenza dell'imputato fino a prova contraria e benché la ricerca di tale prova sia la modalità più proficua per confermare, confutare o falsificare un'ipotesi, il sistema processuale è invece costantemente minato dai *confirmation bias*. In altri termini, la mente umana è tendenzialmente incline a ritenere l'accusato

⁽²²⁾ F. BACONE, *Novum Organum*, trad. it *Nuovo organo*, Rusconi, 1998.

⁽²³⁾ G. MARCIANO, *Prefazione alla terza edizione*, Napoli, 1928.

⁽²⁴⁾ E. ALTAVILLA, *Psicologia Giudiziaria*, III ed., Utet, 1948, 709.

già presunto colpevole e, come insegna Popper, è più propensa a selezionare e analizzare i dati che confermano la propria credenza iniziale, piuttosto che ricercare informazioni e procedere a una loro revisione per falsificarla ⁽²⁵⁾. A tal proposito, risulta significativo anche quanto asserito da Gulotta, ovvero che: «*Non raramente, infine, i Giudici tendono [...] ad abbassare il livello della difficoltà di valutare il magmatico compendio probatorio riducendolo nell'alveo di un'unica ipotesi; partendo dalla premessa che un evento sia successo, trattano gli elementi che la mettono in discussione come se fossero inconsistenti o meri "rompicapo" e non come controfatti idonei a confutare e falsificare l'ipotesi*» ⁽²⁶⁾.

Cavallo sostiene la teoria secondo cui la motivazione esplicitata in sentenza è dovuta a «*un atto d'intuizione dell'io, che aderisce a quella che per intima spontanea e originale attrazione avverte che è la verità reale*» ⁽²⁷⁾. Ulteriormente, Jerome Frank, giudice statunitense, tra i maggiori sostenitori del realismo giuridico americano, afferma che la sentenza del giudice non possa essere prevedibile, dal momento che essa non è frutto di un ragionamento, ma di "intuizioni" attraverso le quali l'autorità preposta giunge alla decisione finale, ancor prima di aver provato a motivarla e giustificarla ⁽²⁸⁾. Anche Calamandrei si espresse con estrema durezza nei confronti del ricorso all'intuito, il quale a suo dire guida in anticipo la decisione che verrà assunta, ecco allora che: «*l'influsso di ragioni non confessate neanche a sé stesso, di simpatia o di ripugnanza inconsapevole, che lo guidano in anticipo quasi per intuizione, a scegliere, tra più soluzioni giuridiche che il caso comporta, quella che corrisponde a questo suo occulto sentimento*» ⁽²⁹⁾. Sulla base di quanto richiamato, si può affermare che il processo decisionale assume frequentemente connotati euristici. Ciò succede ogniqualvolta il ragionamento sottostante alla motivazione della decisione risulta caratterizzato non da precisione e consequenzialità, ma dal ricorso a ragionamenti di carattere intuitivo. Tali processi spesso trovano terreno fertile a causa dei *bias* o "errori cognitivi", che conducono a distorsioni del reale. Vien da sé che

⁽²⁵⁾ K. POPPER, *The Logic of Scientific Discovery*, trad.it. *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, 2000.

⁽²⁶⁾ G. GULOTTA, *Innocenza e colpevolezza sul banco degli imputati. Commento alle Linee guida psicoforensi per un processo sempre più giusto*. Giuffrè, 2018, 86.

⁽²⁷⁾ V. CAVALLO, *La sentenza penale*, Jovene, 1936, 333.

⁽²⁸⁾ J. FRANK, *Law and the Modern Mind*, Doubleday e Co, 1930.

⁽²⁹⁾ P. CALAMANDREI, *op cit.*, 584.

gli errori di pensiero sommati agli errori cognitivi pilotano, ostacolando, la linearità e la razionalità del ragionamento che dovrebbe sottostare al processo decisionale.

Contrariamente a quanto i principi del giusto processo auspicherebbero, gli studi cognitivisti dimostrano che i giudizi intuitivi, le euristiche, i *bias*, le distorsioni trovano una loro collocazione anche presso il ragionamento giudiziale, compromettendone il rigore logico. Anche coloro che dovrebbero utilizzare prioritariamente i processi di pensiero razionale, per ragioni di complessità e delicatezza di ruolo e di funzioni professionali, non sono immuni da tali possibili trappole cognitive. Anzi, la pressione delle variabili date dalle situazioni di rischio, di incertezza e di complessità, rende ancor più elevata la possibilità di incorrere in giudizi intuitivi ed erronei. A titolo esemplificativo, con riferimento alle variabili contingenti che possono assumere carattere interno o esterno, e prendendo come spunto i processi penali, basti pensare allo stress a cui è sottoposto un magistrato nel sapere che a seguito del suo giudizio un innocente possa essere ingiustamente condannato o, viceversa, un “colpevole” possa impunemente godere dello stato di libertà. Inesattamente, si ritiene che *l’expertise* del soggetto decisore possa in qualche maniera ovviare a tali variabili. In realtà, la letteratura psicologica osserva che, in alcune circostanze, le decisioni degli “esperti” ⁽³⁰⁾ – *ovvero coloro che hanno raggiunto i livelli più elevati di competenza nella loro professione* – possono essere ancora più inaccurate rispetto a quelle dei “giovani professionisti” ⁽³¹⁾. Infatti, con specifico riferimento all’esperienza nel settore giuridico, si rileva che: *«la peculiarità del ragionamento giuridico – che si caratterizza per la sua necessità di guardare ai fatti non nella loro complessità ma come a possibili fattispecie concrete di fattispecie normative astratte – accentua il rischio di ancorarsi fallacemente a degli stereotipi. Questa è una delle ragioni per le quali un eccesso di esperienza in un dato settore può persino diminuire la qualità della attività*

⁽³⁰⁾ P. CATTELANI, *Il giudice esperto, Psicologia cognitiva e ragionamento giudiziario*, il Mulino, 1992.

⁽³¹⁾ R. RUMINATI, N. BONINI, *Le decisioni degli esperti*, il Mulino, 1996.

professionale» ⁽³²⁾. Altresì, come evidenziato da Robson, più l'esperienza aumenta più è innata «*la tendenza a vedere i difetti altrui, ma a non notare i pregiudizi e gli errori del proprio modo di ragionare»* ⁽³³⁾.

4. Dalla razionalità tecnica al paradigma della riflessività

Come è emerso, il professionista, quando affronta una situazione complessa, spesso corre il rischio di scegliere l'opzione per la quale ha maggiori informazioni e che risulta più conveniente nel supportare la propria decisione. L'essere consapevoli, o meglio, il diventare consapevoli del fatto che, talvolta, i propri processi decisionali possono essere governati da meccanismi di ragionamento inficiati da variabili indipendenti rispetto alla decisione più adeguata, ma che, purtroppo, incidono su di essa, diviene fondamentale.

La conoscenza dell'errore e la relativa riflessione su di esso permettono di migliorare le capacità professionali, di ridurre il margine di danno derivante da una valutazione erronea, oltretutto di generare apprendimento. La pratica della riflessività, come promettente soluzione alle difficoltà nelle quali possono incorrere i professionisti, trova le sue radici nel contributo offerto da John Dewey. Egli sottolinea l'importanza e la necessità di superare le scorciatoie di pensiero: «*Una persona può arrivare di colpo ad una conclusione senza vagliare i fondamenti su cui poggia, può andare avanti o indebitamente abbreviare l'atto di indagine e di ricerca; prendere la prima 'risposta' o soluzione che le viene in mente, o per pigrizia mentale, o per torpore, o per l'impazienza di raggiungere qualcosa di stabile»* ⁽³⁴⁾. Superando i rischi insiti in tale tendenza, la valenza costruttiva della proposta deweyana emerge chiaramente quando l'autore, indica non solo l'astratta modalità con la quale si può ovviare a ciò che accade, a suo dire, per "pigrizia mentale" o "torpore", ma, anche, il "come": «*Si è in grado di pensare riflessivamente solo allorché si è disposti a prolungare lo stato di sospensione e ad assumersi il fastidio*

⁽³²⁾ A. COSTANZO, *L'errore giudiziario come difetto di imparzialità*, in *Giudizio penale e ragionevole dubbio*, Cacucci, 2017, 35-36.

⁽³³⁾ D. ROBSON, *Le trappole dell'intelligenza. Perché le persone intelligenti fanno errori stupidi*, Ponte alle Grazie, 2020, 385.

⁽³⁴⁾ J. DEWEY, *How we think*, Boston: Heat, 1910.

della ricerca. [...] Per essere genuinamente pensanti, noi dobbiamo sostenere e prostrarre quello stato di dubbio che stimola ad una completa ricerca, in modo da non accettare un'idea o asserire positivamente una credenza finché non si siano trovate fondate ragioni per giustificarla»⁽³⁵⁾. Più precisamente, con specifico riferimento alla pratica professionale, sulla scorta degli studi deweyani, è stato Schön a proporre per la prima volta una nuova “epistemologia della pratica professionale”, basata sulla riflessione, differenziando tra la *reflection on action* e la *reflection in action*⁽³⁶⁾.

Per ragioni di completezza, occorre specificare che, nonostante Schön abbia il merito di aver affinato il concetto di riflessione e abbia avanzato la distinzione di cui sopra, già Vygotskij distingueva tra immaginazione in azione e immaginazione sulla riflessione, le quali fanno rispettivamente riferimento al piano intersoggettivo e quello intra-soggettivo della riflessività⁽³⁷⁾.

Il merito della disamina compiuta da Schön risiede nell'aver superato la classica distinzione tra teoria e pratica, tra sapere e fare, mediante l'introduzione del concetto di “riflessione nel corso dell'azione”. Quest'ultima deve essere intesa come la capacità di “conversare con un problema” contemporaneamente al suo insorgere, una competenza che consente al professionista di pensare a ciò che sta accadendo in maniera lucida, ridirezionando la propria azione mentre si svolge e mettendo a servizio di questa il proprio sapere tacito. L'autore dichiara che: “*Il nostro conoscere è nell'azione*”⁽³⁸⁾. Tale conoscenza «*non ha che fare con una forma di sapere dichiarativa, ma come sapere tacito nell'azione*”⁽³⁹⁾. Occorre precisare che, affinché la riflessività non si fermi al momento dell'azione, è essenziale che vi sia anche un processo di riflessione sull'azione, che permetta di pensare e riflettere su quanto si è svolto, per esplicitarne le teorie, gli strumenti e le prassi messe in atto, valutandone la specifica efficacia⁽⁴⁰⁾.

⁽³⁵⁾ Ibidem.

⁽³⁶⁾ D.A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, 1993.

⁽³⁷⁾ L.S. VYGOTSKIJ, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, 1990.

⁽³⁸⁾ D.A. SCHÖN, *op. cit.*, 76.

⁽³⁹⁾ M. STRIANO, C. MELACARNE, S. OLIVERIO, *La riflessività in educazione*, Morcelliana, 2018, 110.

⁽⁴⁰⁾ D.A. SCHÖN, *op cit.*

Schön asserisce che la peculiarità dell'azione nei contesti lavorativi risiede nell'indeterminatezza e nella caoticità; pertanto, per affrontare simili situazioni, non bastano il sapere standardizzato e specializzato e le conoscenze scientifico-tecniche. Egli, infatti, critica aspramente la "razionalità tecnica", basata su protocolli operativi standardizzati e scientificamente validati: *«la pratica professionale è un processo di soluzione di problemi. Problemi di scelta o decisionali sono risolti mediante la selezione fra i mezzi disponibili di quello che meglio si adatta a determinati fini. Ma con questa enfasi sulla soluzione del problema, ignoriamo l'impostazione del problema, il processo attraverso cui definiamo la decisione da prendere, i fini da conseguire, i mezzi che è possibile scegliere»* (41). Secondo il filosofo statunitense, i contesti lavorativi e professionali richiedono, invece, sempre di più soggetti in grado di "conversare con le situazioni", di inventare strategie creative per la soluzione di problemi e di guidare l'azione in modo innovativo e trasformativo. Ciò può avvenire mediante l'esercizio di una razionalità riflessiva, dal momento che la razionalità tecnica risulta insufficiente per far fronte all'unicità e complessità delle situazioni sempre nuove, nelle quali il professionista agisce e dove, frequentemente, è messo davanti al dilemma tra "rigore e pertinenza". Schön mette così in evidenza la limitatezza del modello basato sulla razionalità tecnica, secondo cui: *«il sapere è tanto più professionale quanto più sistematico, generalizzabile, scientifico, e standardizzato»*, a favore del paradigma della pratica riflessiva (42). Ancora, dichiara che solamente mediante una pratica di tipo riflessivo si può superare il sapere tacito determinato dalla ripetitività dell'esperienza e del sapere tecnico (43). Invero, riflettendo retrospettivamente sull'azione posta in essere, il professionista può individuare i tratti della riflessione che si verifica anche nel corso dell'azione stessa, rimodellandola e producendo in tal modo nuova conoscenza.

(41) Ibidem.

(42) D.A. SCHÖN, *op. cit.*

(43) Ibidem.

5. Il contributo dell'apprendimento trasformativo: un nuovo paradigma formativo per la magistratura?

Una concezione critica e autonoma che permetta di mettere in discussione e validare il modo in cui interpretiamo il mondo, le prospettive di significato precedentemente acquisite, sperimentando e integrando nuovi schemi e modi di pensare e agire, è alla base della teoria trasformativa dell'apprendimento ⁽⁴⁴⁾. Tale teoria, di matrice costruttivista, si situa nel più ampio quadro teorico relativo ai processi di apprendimento in età adulta e fornisce gli strumenti e i metodi che consentono di supportare la formazione degli adulti rispetto alle esperienze e alle esigenze lavorative del professionista. Tale modello offre ai professionisti prospettive e strumenti che consentono di affrontare i cambiamenti improvvisi tipici dei contesti lavorativi, sviluppando strategie di *coping* che consentono di accedere a forme di pensiero critico ⁽⁴⁵⁾. Sviluppare il pensiero critico permette di dar vita ad un processo consapevole di valutazione, di rivisitazione degli assunti, anche distorti, tramite un lavoro di negoziazione dei significati e di elaborazione analitica e sintetica degli stessi ⁽⁴⁶⁾. L'apprendimento riflessivo comporta l'esame critico, o il riesame critico, degli assunti, e diviene riflessivo-trasformativo tutte le volte che i presupposti o le premesse si rivelano distorti, privi di autenticità o non validi per ragioni differenti ⁽⁴⁷⁾. Secondo Mezirow, padre della teoria dell'apprendimento trasformativo, il passato rende "prigioniero" l'adulto, in quanto concorre a limitare e filtrare l'apprendimento futuro. Ciò accade poiché l'individuo è incline ad attribuire vecchi significati alle nuove esperienze attraverso «*habits of expectations rutinari*» ⁽⁴⁸⁾. Come suggerito dallo studioso dell'educazione degli adulti, per superare tale *impasse*, nella quale gli individui rischiano costantemente di trovarsi, la riflessione critica si configura come un dispositivo epistemologico, che permette di attribuire un diverso senso all'esperienza passata o presente, darle coerenza e quindi interpretarla, rimodellando i sistemi di significati ⁽⁴⁹⁾. La messa in discussione dell'adeguatezza delle proprie prospettive

⁽⁴⁴⁾ A. ROMANO, *Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa*, in *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 2021, n.34.

⁽⁴⁵⁾ L. FABBRI, A. ROMANO, *Metodi per l'apprendimento trasformativo*, Carocci, 2017.

⁽⁴⁶⁾ L. FABBRI, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, 2007.

⁽⁴⁷⁾ J. MEZIRROW, *op cit.*, 13.

⁽⁴⁸⁾ *Ivi*, 19.

⁽⁴⁹⁾ *Ivi*, 23.

pregresse costituisce l'inizio della riflessione definita critica, la quale consente di accedere ai processi di cambiamento in *melius*, partendo dalla propria posizione, al fine di essere maggiormente performanti e adeguati nel fronteggiare le continue sfide che il mondo lavorativo richiede di affrontare⁽⁵⁰⁾. I professionisti che non accedono a una riflessione critica rischiano di rimanere intrappolati nelle loro premesse e schemi di significato. Si potrebbe sostenere che permangono in una fase precritica dell'apprendimento. Secondo quanto sostenuto da Mullins, questi ultimi hanno timore che le certezze possano essere messe in discussione e, pertanto, avvertono le nuove idee come minacce, piuttosto che come opportunità. Sono altresì inclini a pensare e ad agire pragmaticamente, piuttosto che fermarsi prima di assumere una decisione in modo da astrarsi dalla propria individualità e analizzare punti di vista alternativi⁽⁵¹⁾. Secondo la teoria mezirowiana, il processo trasformativo, da cui discende "l'autoriflessione critica sugli assunti", comincia quando il professionista è posto di fronte a un "dilemma disorientante". Tale dilemma si presenta ogni qual volta ci si ritrovi in una situazione, evento o condizione, in grado di minare le proprie convinzioni, le premesse e le supposizioni fino ad allora vigenti. Ovverosia, si perde il senso dell'"orientamento" e ciò permette di uscire dalla *comfort zone* del futuro atteso⁽⁵²⁾. Alla luce di quanto sottolineato e di quanto emerso nei paragrafi precedenti, e in via di estrema sintesi, anche i magistrati, nonostante vengano richiesti loro terzietà e imparzialità, oltreché l'esercizio e l'onere di un'attività di motivazione caratterizzata da razionalità e rigore logico-procedurale, possono incorrere nelle trappole cognitive date da *bias*, euristiche, distorsioni o giudizi intuitivi. In tal senso, la riflessione critica potrebbe essere lo strumento a disposizione del professionista giuridico per dominare le trappole cognitive che occasionalmente inducono a prendere delle decisioni non sufficientemente ponderate. Fin dalla fase iniziale di questo scritto è emerso quanti rischi siano presenti nel percorso professionale di chi assume il ruolo giudicante. Nonostante la preparazione tecnica di chi si appresta a compiere tale lavoro sia ineccepibile,

⁽⁵⁰⁾ L. FABBRI, *Il potenziale trasformativo della ricerca educativa* in «Nuova Secondaria Ricerca», 9, 34, 2017.

⁽⁵¹⁾ P. MULLINS, *Cognitive development in the introductory course: the pedagogue's typological imagination*. In *Teaching Learning Issues*, 1988, 62.

⁽⁵²⁾ K. MÄLKKIN, L. GREEN, "Navigational Aids: The Phenomenology of Transformative Learning", in *Journal of Transformative Education*, 2014, DOI: 10.1177/1541344614541171, 1-20.

relativamente alle competenze giuridiche d'accesso alla professione e in *itinere*, poiché si approfondiscono tutti gli ambiti del diritto, può essere sollevata qualche osservazione sulla carenza della formazione psico-socio-antropologica e pedagogica che consentirebbe di approcciarsi alle situazioni, eccedendo i soli riferimenti giuridico-normativi. Fin dalla prima formazione universitaria, i giovani giuristi si confrontano con lo studio di monografie, manuali, riviste, codici colmi di nozioni giuridiche, ma non con gli “studi umanistici” che dovrebbero, invece, caratterizzare il percorso formativo di chiunque si appresti a relazionarsi con situazioni umanamente complesse. Conoscere e approfondire le discipline anzidette consentirebbe di maturare schemi interpretativi del reale pienamente aderenti alla funzione esercitata e ai principi costituzionali, che non pongono asetticamente al centro le norme, ma gli individui.

In concreto, infatti, per poter accedere al concorso che, se superato, permette di divenire magistrato, giudice o requirente, vi sono due strade: le scuole di specializzazione⁽⁵³⁾, da una parte, e il tirocinio *ex art. 73* del d.l. n.69/2013⁽⁵⁴⁾ dall'altra. Concentrando l'attenzione su questa seconda opportunità, che permette di unire la teoria e la pratica, dopo cinque anni di formazione universitaria prevalentemente teorica, vale la pena sottolineare che il modello del *learning by doing*⁽⁵⁵⁾ utilizzato potrebbe, dimostrarsi una pratica non sufficiente, o persino deleteria, per il

(53) La scuola di specializzazione per le professioni legali ha durata biennale. È consentito l'accesso, previo test d'ammissione, agli studenti che abbiano conseguito la laurea magistrale in Giurisprudenza. Il primo anno del corso prevede un percorso comune, mentre il secondo anno è volto ad una specializzazione negli indirizzi giudiziario-forense e notarile. La scuola ha quale obiettivo formativo lo sviluppo negli studenti delle attitudini e competenze caratterizzanti la professionalità dei magistrati ordinari, degli avvocati e del loro inserimento professionale. Il diploma finale costituisce titolo d'accesso, fin dall'a.a. 1998/1999, per l'accesso al concorso di magistratura.

(54) L'art. 73 del d.l. 69/2013 (convertito con L. 9 agosto 2013, n.98), modificato dagli artt.50 e 50 bis del d.l. 24 giugno 2014, n.90 (convertito, con modificazioni, dalla L. 11 agosto 2014, n. 114) prevede che i laureati più meritevoli possano accedere, a domanda per una sola volta, a stage di formazione teorico-pratica della durata di diciotto mesi presso gli uffici giudiziari, per assistere e coadiuvare i magistrati delle Corti d'appello, dei Tribunali ordinari, del Tar e Consiglio di Stato, del Tribunale di sorveglianza e per i minorenni, nonché degli uffici requirenti di primo e secondo grado.

(55) Secondo la concezione pragmatista della conoscenza apprendere non significa ricevere passivamente delle nozioni, ma elaborare attivamente delle nuove idee. In altri termini gli studenti non imparano attraverso lezioni frontali, che trasmettono esclusivamente nozioni, ma, bensì, “imparano facendo” ovvero “*learning by doing*”. Tale metodologia di apprendimento è applicabile a tutti i settori professionali. Tuttavia, siffatta

“futuro magistrato”. Come osservato da Fabbri: «quando qualcuno apprende una pratica viene avviato alle tradizioni di una comunità di professionisti e del mondo di pratica a cui esse appartengono. Egli acquisisce le loro convenzioni, abitudini, linguaggi e sistemi valutativi, il loro repertorio di esperienze, conoscenze semantiche, e schemi di conoscenza del corso dell'azione»⁽⁵⁶⁾. Se chi affronta il tirocinio di cui all'ex art. 73 non possiede gli strumenti che consentono di valutare criticamente ciò che si osserva, si sente o si fa, e chi ha il compito di formare non possiede un *background* conoscitivo e metodologico tale da riuscire a formalizzare ciò che l'esperienza lo porta a compiere, o evitare di compiere, la grande opportunità formativa perde di rilevanza, generando il forte rischio che si crei un circolo vizioso nel quale si acquisiscono inconsciamente le esperienze altrui, per successivamente emularle, senza che vi sia stato un processo riflessivo di costruzione/ricostruzione dell'azione, del perché la si compia e della sua reale efficacia, ovvero sia un processo autentico di apprendimento.

Prendendo spunto da quanto sostenuto da Polanyi, che considera «la conoscenza come una comprensione attiva delle cose conosciute, come un'azione che richiede abilità»⁽⁵⁷⁾, se mancano gli strumenti per comprendere attivamente ciò che si fa e perché lo si fa, se non si possiedono, perché non si forniscono, gli strumenti per analizzare e formalizzare le proprie conoscenze implicite, «noi possiamo conoscere più di quello che possiamo dire»⁽⁵⁸⁾. Ecco allora che un'esperienza formativa come quella offerta dal tirocinio ex art. 73 rischia di licenziare dei professionisti che saranno sicuramente iperspecializzati nel proprio settore, ma che continueranno a correre il rischio di cadere nelle trappole cognitive già evidenziate. Una possibile soluzione è, ancora una volta, individuata da Schön quando suggerisce che «I modelli di azione interpersonali costruiti su teorie statiche e risposte routinarie vanno quindi sostituiti da una ricerca continua, da una sperimentazione che si serva di del sapere

modalità di apprendimento diviene efficace solo se supportata da “*thinking by doing*” ovvero pensare a cosa si sta facendo, in modo riflessivo discutendo con sé stessi. (J. DEWEY, *Democrazia ed educazione*, Anicia, 2018.)

⁽⁵⁶⁾ L. FABBRI, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carroci, 2014, 29.

⁽⁵⁷⁾ M. POLANY, *La conoscenza inespresa*, trad. it., Armando, 1979, 34.

⁽⁵⁸⁾ Ibidem.

acquisito e delle esperienze passate, ma che si muova a partire da una consapevolezza delle complessità, da una “Razionalità Riflessiva”» ⁽⁵⁹⁾. Offrire ai futuri magistrati la possibilità di guardare non in modo monodimensionale le situazioni incerte e ambigue sulle quali si dovranno pronunciare, potrebbe forse contribuire a rinsaldare quel ponte tra diritto e società, magistrati e cittadini che talvolta rischia di vacillare. È indubbio che la formazione dei futuri magistrati sembra risentire ancor’oggi dell’impostazione originaria post-illuministica, tesa al compimento di scelte razionali, benché, come si è evidenziato, ciò sia molto arduo e i principi del giusto processo siano insufficienti a garantire la razionalità richiesta dal legislatore.

I giudici vengono formati per compiere scelte razionali, ma non riflessive. La razionalità richiesta sembra vada di pari passo con l’assunto del non provare emozioni, quantomeno durante l’orario lavorativo. Tuttavia, ciò non è possibile, oltre che essere particolarmente svilente nei confronti delle caratteristiche di umanità dalle quali il magistrato, al pari di ogni altro essere umano, non può che essere connotato. Pertanto, appaiono interessanti e in linea con quanto si vuole qui asserire le riflessioni di Gulotta quando scrive che: «*‘liberarsi’ dalle emozioni per diventare decisore migliore non solo non è possibile, ma non è nemmeno auspicabile. Piuttosto, risulta utile conoscere ed essere consapevoli del funzionamento specifico delle reazioni emotive e del modo in cui queste si manifestano*» ⁽⁶⁰⁾.

Sarebbe altresì auspicabile che nello svolgersi del curriculum formativo dei futuri magistrati si seguissero i suggerimenti già offerti da Dewey, allorché afferma che il pensiero riflessivo deve costituire uno degli scopi dell’educazione, in quanto: «*emancipa da un’attività meramente impulsiva ed abitudinaria...ci permette di conoscere ciò che facciamo quando operiamo. Esso trasforma l’azione meramente appetitiva, cieca ed impulsiva in azione intelligente*» ⁽⁶¹⁾. Nonostante si parli di certezza del diritto, quest’ultimo non è una scienza esatta, e inoltre, il concetto

⁽⁵⁹⁾ D.A. SCHÖN, cit. in F. SANTOIANNI E M. STRIANO, *Modelli teorici e metodologici dell’apprendimento*, Laterza, 2003.

⁽⁶⁰⁾ G. GULOTTA, *Innocenza e colpevolezza sul banco degli imputati. Commento alle Linee guida psicoforensi per un processo sempre più giusto*. Giuffrè, 2018, 120-121.

⁽⁶¹⁾ J. DEWEY, *Come pensiamo*, A. G. Monroy, trad., Firenze: La nuova Italia. 1967, 78-79.

stesso di certezza è ancora oggi particolarmente dibattuto in dottrina⁶². Spesso i magistrati si trovano a dover prendere delle decisioni dove anche ciò che in linea teorica dovrebbe essere certo non lo è. Si tratta di un ulteriore motivo che suggerisce l'esigenza di implementare il percorso orientante alla professione con dei dispositivi formativi creati *ad hoc* e che potrebbero risultare particolarmente utili in tutte quelle situazioni incerte dove, né il codice, né la giurisprudenza forniscono risposte certe: situazioni nelle quali il tempo per prendere una decisione è ristretto e nelle quali l'esercizio pieno della riflessività potrebbe garantire risultati migliori rispetto ai precetti dell'"esperienza non agita" o dei soli giudizi intuitivi. Le problematiche di cui si è finora discusso non riguardano solamente i futuri magistrati e la loro formazione, ma coinvolgono pienamente anche chi esercita la professione da tempo, poiché, come è stato scritto: «*Se c'è un semplice errore in cui cadono molti profani, esiste sempre una versione leggermente più sofisticata dello stesso problema che inganna gli esperti*»⁽⁶³⁾.

Teoria e pratica. Esperienza e inesperienza. Il cambiamento non può e non deve riguardare solo le giovani generazioni. La creazione di nuovi percorsi formativi già a partire dalla formazione universitaria non può che andare di pari passo con lo svilupparsi di *comunità di pratiche*, nelle quali "novizi" e "senior" si confrontano e cooperano al fine di creare nuove e più consapevoli forme di esercizio della professione.

(⁶²) Si vedano a tal proposito i contributi di F. LOPEZ DE ONATE, *La certezza del diritto*, 1942; F. CARNELUTTI, *La certezza del diritto*, in Riv. dir. civ., 1943, 81 ss; N. BOBBIO, *La certezza del diritto è un mito?*, in Riv. int. fil. dir., 1951, 146 ss.; S. BERTEA, *La concezione della certezza del diritto nel dibattito teorico-giuridico contemporaneo*, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 2001; G. CARCATERRA, *Presupposti e strumenti della scienza giuridica*, Giappichelli, 2012 ma anche, in ambito internazionale, R. DEMOGUE, *Les notions fondamentales du droit privé*, Paris, 1911, 63, sull'esigenza di certezza; H. KELSEN, *Lineamenti di dottrina pura del diritto*, trad. it., Torino, 2000, 124, sul disvelamento dell'«illusione della certezza del diritto».

(⁶³) G. GULOTTA, *op. cit.*, 85.

Absract

Le professioni giuridiche tra razionalità tecnica e razionalità riflessiva. Il caso della magistratura

Obiettivi: lo studio si configura come un'analisi esplorativa volta a comprendere quali fattori incidano sui processi decisionali dei professionisti legali con funzione giudicante, e se vi sia necessità di elaborare dei dispositivi formativi volti a valorizzare la riflessività. **Metodologia:** l'articolo sostenuto dal framework teorico-concettuale dell'intersezionalità e dell'apprendimento trasformativo sviluppa, mediante un approccio qualitativo ermeneutico pedagogico, nonché di analisi giuridico-normativa, un ambito di ricerca particolarmente attento all'evoluzione delle epistemologie professionali. **Risultati:** ponendo l'attenzione sulle modalità di costruzione del pensiero, dalla ricerca emergono i rischi connessi alla presenza di giudizi intuitivi, bias e distorsioni cognitive, con riferimento specifico a chi assume responsabilità giudicanti. **Limiti e implicazioni:** la mancanza di una solida base di letteratura di riferimento italiana e la difficile comparazione con la letteratura internazionale, per la diversità dei sistemi giudicanti internazionali, in particolare quelli di matrice anglosassone, non hanno consentito confronti con lavori analoghi. **Originalità:** l'oscillazione tra forme di razionalità tecnica e forme di razionalità riflessiva, di fronte ai possibili dilemmi disorientanti insiti nella professione, diviene motivo critico per l'individuazione di una nuova prospettiva formativa a supporto dei professionisti legali, con l'obiettivo di implementare un modello di intervento basato sulla valorizzazione della riflessività.

Parole chiave: intersezionalità, giudizi intuitivi, razionalità tecnica e riflessiva, apprendimento trasformativo.

Legal professions between technical rationality and reflective rationality. The case of judiciary

Purpose: the study take shape as an exploratory analysis aimed at understanding which factors affect the decision-making processes of legal professionals with a judgmental function, and whether there is a need to develop training devices towards at enhancing reflexivity. **Methodology:** the article, backed by conceptual framework of intersectionality and transformative learning, develops a research branch in which exceptional care is given to the evolution of professional epistemology through a qualitative hermeneutic pedagogical approach, as well as a juridical-normative analysis. **Findings:** the discussion, with specific reference to professionals who take upon judging tasks, on the processes of the thinking evolution, detect the risks due to presence of intuitive judgment, biases and cognitive distortions. **Research limitations/implications:** lake of a solid basis of Italian reference literature and hard comparison with international literature did not allow comparisons with similar works. The difficult comparison be carried by the diversity of international judicial systems. **Originality:** the resulting partition between forms of technical rationality and reflective rationality becomes a discriminating motif for the research of a new formative method to support the above-

mentioned professionals, with the scope of implementing a new model of intervention based on the exploitation of reflectivity thinking.

Keywords: *intersectionality, intuitive judgment, technical rationality and reflective rationality, transformative learning.*

La formazione del giurista vista dai docenti: note attorno ad un esperimento di mappatura della didattica dipartimentale

Maria Cristina Reale*

Sommario: **1.** La formazione del giurista tra approccio formalista e antiformalista allo studio del diritto. – **2.** Nuove dimensioni per l'insegnamento giuridico? – **3.** La prospettiva dei docenti: un esempio di "mappatura della didattica" – **3.1.** L'inizio del corso. – **3.2.** Svolgimento del corso. – **3.3.** Prove intermedie e modalità di valutazione. – **3.4.** Proposte e prospettive.

1. La formazione del giurista tra approccio formalista e antiformalista allo studio del diritto

Da alcuni anni il dibattito sulla formazione del giurista contemporaneo occupa spazi sempre maggiori sul piano dottrinale, anche a seguito degli interventi legislativi che hanno interessato gli ordinamenti didattici e le offerte formative dei corsi di laurea in Giurisprudenza (¹). Al centro delle

* *Professoressa associata di Sociologia del diritto e Teoria generale del diritto, Università degli Studi dell'Insubria.*

(¹) Il tema è notoriamente oggetto di una letteratura che si fa sempre più nutrita ed articolata, essendo frutto di prospettive diverse. Qui ci si limita a far riferimento, *ex multis*, a A. PADOA-SCHIOPPA, *Il modello dell'insegnamento del diritto in Italia*, in *Il Foro Italiano*, 1995, 118, 11, 413 ss. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/23190450> (ultimo accesso il 4 settembre 2022); V. FERRARI, *Comprensione della società e formazione del giurista e degli operatori del diritto*, in V. CERULLI IRELLI, O. ROSELLI (a cura di), *La verifica in itinere della formazione. Il progetto di un test delle competenze disciplinari (TECOD) in ambito giuridico*, Edizioni Scientifiche Italiane, 2017, 57 ss.; C. BLENGINO, C. SARZOTTI (a cura di), *Quale formazione per quale giurista? Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*, Università degli Studi di Torino, 2021, <https://www.collane.unito.it/oa/items/show/97> (ultimo accesso il 4 settembre 2022); P.

discussioni si pongono le proposte per rinnovare non solo i contenuti ma anche i metodi di insegnamento e apprendimento del diritto, nell'ottica di superare la tradizionale dimensione della didattica concentrata sulla conoscenza e sull'esegesi del dato normativo e richiamare l'attenzione sulle ragioni della formazione di una norma giuridica, nonché sul momento della sua applicazione concreta e sulla verifica degli effetti prodotti. Le riflessioni sul tema non interessano soltanto il nostro Paese né possono definirsi propriamente recenti, essendone l'eco ravvisabile già nei confronti – spesso sfociati in autentiche diatribe teoriche – che tra la fine dell'800 e gli inizi del '900 hanno coinvolto giuristi di stampo formalista e antiformalista riguardo alla concezione del diritto e al conseguente allo status della scienza giuridica ⁽²⁾. È ben noto che nei paesi dell'Europa continentale l'influsso del positivismo giuridico, con il "mito" della completezza dell'ordinamento giuridico, ha di fatto imposto per lungo tempo uno studio del diritto impegnato a dimostrare l'impermeabilità della materia rispetto a impulsi o condizionamenti di diverso genere provenienti da altre scienze e discipline, a rappresentarne in altri termini la "purezza" e l'autonomia quale presupposto della sua stessa legittimazione. Una impostazione "separatista" ⁽³⁾ che ha evidentemente condizionato anche il modo di insegnare il diritto. A questa prospettiva ha fatto da contrappunto la posizione dei giuristi antiformalisti e in particolare quella dei sociologi del diritto, impegnati a evidenziare l'impossibilità pratica di sostenere l'idea di un diritto "dettato" da una fonte unica che riesce a ingabbiare realtà e fenomeni complessi e rapidamente mutevoli nonché a garantire ai cittadini sicurezza e prevedibilità delle conseguenze delle loro azioni. Sul piano epistemologico, è stata ripetutamente sostenuta l'opportunità per la scienza giuridica di dialogare con

SOMMAGGIO, M. BOVO, *Nuove strategie per la formazione giuridica. Modelli formativi per una educazione giuridica di qualità*, Giappichelli, 2021.

⁽²⁾ Fra tante, si menziona la celebre discussione che agli inizi dello scorso secolo vide contrapposti Hans Kelsen e Eugen Ehrlich a proposito della necessità, prospettata dal secondo nell'opera *Grundlegung der Soziologie des Rechts*, di promuovere una scienza giuridica di stampo sociologico, alternativa a quella formalistica allora predominante, per comprendere a pieno la fenomenologia: E. EHRLICH, H. KELSEN, *Scienza giuridica e sociologia del diritto* (trad. it. a cura di A. CARRINO). Edizioni Scientifiche italiane, 1992.

⁽³⁾ È l'espressione usata da S. CASSESE, *La formazione del giurista*, in *Nuova antologia*, 2265, 5. Sul punto cfr. anche T. GRECO, *L'orizzonte del giurista tra autonomia ed eteronomia*, in B. PASCIUTA, L. LOSCHIAVO (a cura di), *La formazione del giurista. Contributi a una riflessione*, Roma, Tre Press, 2018, 57.

altre discipline e scienze sociali in modo da poter comprendere il “fenomeno” giuridico non solo nel suo momento formativo e interpretativo, ma tenendo conto anche del più ampio contesto in cui la norma viene applicata e dell’influenza che tale contesto può esercitare in merito all’impatto sui destinatari ⁽⁴⁾. Considerazioni che, a dire il vero, neppure la scienza giuridica anche più intransigentemente formalista ha mai veramente ignorato, preferendo comunque lasciarle sullo sfondo delle analisi sulla concezione del diritto ⁽⁵⁾. Ancora negli anni Settanta del secolo scorso voci autorevoli avevano sottolineato le differenze tra le università dei paesi di *civil law* e quelle dei paesi di *common law* – quelle degli Stati Uniti in particolare – che apparivano maggiormente consapevoli della necessità di parametrare finalità e tecniche di insegnamento del diritto alle sfide imposte dai mutamenti sociali. Veniva così evocata, tra l’altro, l’importanza di superare la dimensione classicamente verticale della lezione cattedratica per offrire all’aspirante giurista una formazione composta non solo di didattica ma anche di stimoli alla ricerca e maggiormente orientata alla partecipazione attiva ⁽⁶⁾.

2. Nuove dimensioni per l’insegnamento giuridico?

L’interesse per il tema sembra essersi ulteriormente accentuato in tempi recenti, in parallelo con l’accavallarsi di eventi dirimpanti sul piano economico, scientifico e sociale in senso lato che, specie a partire dagli anni

⁽⁴⁾ C. BLENGINO, C. SARZOTTI, *La didattica esperienziale: una sfida per l’epistemologia giuridica e la sociologia del diritto*, in C. BLENGINO, C. SARZOTTI (a cura di), *Quale formazione per quale giurista?*, cit., 11 ss.

⁽⁵⁾ Come osservato, tra gli altri, anche da V. FERRARI, *Sociology of Law and Legal Education*, in AA.VV., *Μνήμη Θανάση Κ. Παπαχρίστου (Mnīmi Thanási Papa-christou)*, Ekdoseis Sakkoula, 2019, Vol. II, 1935-1956.

⁽⁶⁾ M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, in C. BLENGINO, C. SARZOTTI (a cura di), *Quale formazione per quale giurista?*, cit., 37-38, ricorda i rilievi in questo senso provenienti da due comparatisti del calibro di John Henry Merryman e Mauro Cappelletti, i quali con diversi accenti sottolinearono come le caratteristiche di un sistema giuridico e in generale della cultura giuridica di un determinato contesto sociale si riflettono proprio nel modello formativo in essi prevalente. Si vedano in questo senso anche le riflessioni di P. COSTA, *La formazione del giurista: a proposito di una recente collana di studi*, in *Sociologia del diritto*, 2013, 1, 215 ss. Nello stesso senso, ampiamente, P. SOMMAGGIO, M. BOVO, *op. cit.*, che si sofferma in dettaglio sulle tecniche di interazione didattica fra docenti e discenti.

Duemila, hanno mostrato come alcune rigidità dell'impostazione formalista di matrice giuspositivista non possano più considerarsi sufficienti per comprendere, gestire e trasmettere le conoscenze sulla realtà giuridica contemporanea ⁽⁷⁾. Basti pensare a fenomeni come la globalizzazione e l'integrazione dei mercati, l'emergere di attori transnazionali e della loro influenza sulle politiche economiche e legislative degli Stati, l'incidenza sempre maggiore di scoperte nel campo ad esempio della medicina e della tecnologia sulla vita sociale, con la rivendicazione al riconoscimento anche sul piano normativo da parte di nuove istanze e corrispondenti diritti, sovente in conflitto tra di loro, e ancora la moltiplicazione di forme diverse di regolazione, accompagnata alla cosiddetta "crisi" della legge statuale. Tutti fattori che hanno reso il diritto sempre più complesso e lo portano spesso ad inseguire i fenomeni che pure intende regolare, con il rischio di una rapida obsolescenza delle norme nel momento stesso in cui entrano in vigore. Il che da un lato impone al giurista contemporaneo un costante aggiornamento sui contenuti, anche nell'ambito di percorsi di studio che si fanno sempre più specialistici, ma dall'altro esige che egli acquisisca la capacità di cogliere e tenere in considerazione gli apporti provenienti da altre scienze e discipline, in modo da trasferire la conoscenza astratta e formale del dato normativo sul diritto "vivente".

Per quanto riguarda la formazione universitaria, la necessità di allinearsi agli obiettivi di apprendimento indicati dai cosiddetti descrittori di Dublino stanno favorendo l'adozione diffusa di iniziative di tipo "esperienziale", in modo da coniugare la classica lezione frontale, incentrata sul *law in the books*, con attività e metodologie che consentano agli studenti di confrontarsi con casi concreti e di mettersi alla prova con il *law in action* anche prima di entrare nel mondo del lavoro ⁽⁸⁾. Nel nostro Paese si sono moltiplicate le iniziative per promuovere riflessioni non occasionali sul rinnovamento della formazione del giurista ⁽⁹⁾ e sempre più fre-

⁽⁷⁾ Cfr. T. GRECO, *op. cit.*, 57 ss.

⁽⁸⁾ È appena il caso di ricordare che la dicotomia tra diritto sui libri e diritto in azione risale a R. POUND, *Law in the Books and Law in Action*, in *American Law Review*, XLIV, 1910, 12 ss.

⁽⁹⁾ Va menzionato, in particolare, l'«Osservatorio sulla formazione giuridica», nato per iniziativa di Orlando Roselli: O. ROSELLI, *Presentazione del progetto di creazione di un Osservatorio e di un Annuario sulla formazione giuridica*, in V. CERULLI IRELLI, O.

quentemente ormai la metodologia di insegnamento classica o convenzionale viene affiancata da laboratori di scrittura, simulazioni di processi, cliniche legali, *flipped classroom*, circoli di lettura o tentativi di coinvolgere gli studenti nella co-progettazione delle lezioni, nell'ottica anche di restituire attrattività a percorsi di studio che in Italia mostrano segnali di affanno⁽¹⁰⁾. Il tutto peraltro senza dimenticare che studio "tradizionale" del testo normativo e didattica di tipo esperienziale non possono essere concepite in termini di contrapposizione, bensì di temperamento e integrazione⁽¹¹⁾. E non si tratta di un'operazione facile, tenendo conto che comunque non tutto può essere "delegato" ai corsi di laurea in Giurisprudenza i quali, tra l'altro, debbono fare i conti tanto con problemi di ordine interno⁽¹²⁾ che possono rallentare o addirittura ostacolare i percorsi innovativi, quanto con fattori esterni rappresentati in particolare dalla crisi del "mercato" del lavoro per il giurista, soprattutto in una fase congiunturale tanto difficile come quella attuale.

3. La prospettiva dei docenti: un esempio di "mappatura della didattica"

È stato evidenziato come, nonostante siano pacificamente riconosciute l'importanza e l'attualità del tema, manchino del tutto in Italia indagini di tipo empirico che permettano di misurare il "polso" dell'atteggiamento dei docenti rispetto a contenuti e metodi della didattica nelle materie giuridiche⁽¹³⁾. Per tale ragione appare interessante riferire di una iniziativa, realizzata dal Dipartimento di Diritto, Economia e Culture

ROSELLI (a cura di), *La riforma degli studi giuridici*, Edizioni Scientifiche Italiane, 2005, 19 ss.

⁽¹⁰⁾ Come indicato anche dal calo delle immatricolazioni registrato nell'ultimo decennio: cfr. M. VOGLIOTTI, *op. cit.*, 49.

⁽¹¹⁾ Sul punto cfr., fra gli altri, S. CASSESE, *op. cit.*, 20, ed E. SANTORO, *Cliniche legali e concezione del diritto*, in *Questione giustizia*, 2019, 3, 126 ss.

⁽¹²⁾ Si vedano le considerazioni di M. VOGLIOTTI, *op. cit.* 46 ss., che punta il dito in particolare contro l'appesantimento burocratico che da qualche anno caratterizza l'università italiana e la diminuzione del fondo di finanziamento ordinario. Cfr. sul punto anche le osservazioni di V. FERRARI, *Prefazione*, in P. SOMMAGGIO, M. BOVO, cit., XI ss., il quale rileva l'eccessiva rigidità con cui alcuni interventi legislativi hanno definito e "soppesato" in termini di crediti formativi gli spazi attribuiti alle diverse discipline giuridiche.

⁽¹³⁾ Come rilevato da C. BLENGINO, C. SARZOTTI, *La didattica esperienziale*, cit., 11.

dell'Università degli Studi dell'Insubria, consistente in una “mappatura” della didattica. L'indagine ha inteso offrire una panoramica delle metodologie di insegnamento utilizzate dai docenti strutturati del Dipartimento, tenendo conto anche delle esperienze maturate a seguito delle restrizioni introdotte per fronteggiare l'emergenza sanitaria legata alla pandemia da Covid-19. Le rilevazioni sono state effettuate sulla base di un questionario suddiviso in quattro sezioni: le prime tre dedicate a diverse fasi di svolgimento del corso e l'ultima focalizzata su proposte e suggerimenti per migliorare e valorizzare l'offerta formativa. Per ciascuna sezione sono state previste dalle due alle quattro domande a scelta multipla, con possibilità di selezionare più di una risposta e l'aggiunta di uno spazio per annotare rilievi di tipo qualitativo. Qui di seguito si darà conto dei principali risultati, espressi in termini percentuali, che misurano la quantità di risposte selezionate dai diversi docenti per ciascuna opzione proposta. Il questionario è stato quindi somministrato ai docenti da parte di un intervistatore ⁽¹⁴⁾, in modo da agevolare la manifestazione e l'annotazione di osservazioni e spunti di riflessione. All'esito dell'indagine, condotta tra i mesi di marzo e luglio dell'anno accademico 2021-2022, sono stati restituiti 126 questionari ⁽¹⁵⁾.

3.1. L'inizio del corso

La prima sezione del questionario, dedicata all'inizio del corso, è stata articolata in tre domande, le prime due relative all'utilizzo del Syllabus e la terza riguardante i principali aspetti organizzativi su cui il docente si sofferma durante la prima lezione. Come noto, il Syllabus è la scheda dell'insegnamento in cui sono indicati non soltanto i contenuti e gli argomenti che verranno trattati nel corso, i materiali didattici, le modalità di verifica, ma anche gli obiettivi di apprendimento e le competenze che gli studenti potranno raggiungere, in modo da contestualizzare le diverse materie nell'ambito dell'intero percorso di formazione ⁽¹⁶⁾. Il documento

⁽¹⁴⁾ Per lo svolgimento delle interviste ci si è avvalsi della disponibilità della signorina Daniela Lombardi, studentessa del Corso di Laurea in Giurisprudenza.

⁽¹⁵⁾ È stato compilato un questionario per ciascuno dei corsi affidati a ogni docente.

⁽¹⁶⁾ A. SERBATI, S. MANIERO, M. BRACALE, S. CARETTA, *Come costruire un Syllabus Learner-centred? Creazione e Validazione di una Rubrica di (Auto)valutazione del Syllabus*, in *Excellence and Innovation in Learning and Teaching* 2021, 1. 98, DOI: 10.3280/exioa1-2021oa12067.

viene pubblicato prima dell'inizio delle lezioni ed è consultabile in autonomia dagli studenti, che possono così orientarsi nella scelta delle discipline da inserire nel piano di studi. Rappresenta quindi il primo strumento di comunicazione con i docenti e fornisce anche le basi della relazione che verrà ad instaurarsi nel corso delle lezioni. Nel 2020 l'Università degli Studi dell'Insubria ha avviato il progetto MIRES, finalizzato al miglioramento della redazione dei Syllabi, sensibilizzando tutti i docenti dell'Ateneo riguardo al valore di tale strumento che può essere utilizzato per instaurare una vera e propria "alleanza" con gli studenti, costituendo la base su cui coordinare le aspettative reciproche. Non sorprende pertanto che dai questionari sia emerso un uso diffuso del Syllabus da parte di tutti i docenti del CdS in Giurisprudenza, i quali vi si "appoggiano", in particolare durante la prima lezione, per ripercorrere e illustrare più in dettaglio gli aspetti in esso indicati: principalmente, per spiegare le modalità di verifica e i contenuti generali del corso (rispettivamente, le due opzioni hanno fatto registrare percentuali dell'87% e dell'86%), ma anche per illustrare gli obiettivi formativi e le aspettative nutrite nei confronti degli studenti (72%) nonché l'impianto contenutistico del corso, con la sequenza delle tematiche che verranno trattate (67%). Il Syllabus sembra invece essere meno utilizzato per evidenziare collegamenti con altri insegnamenti di anni precedenti e/o successivi (48% delle risposte) ⁽¹⁷⁾. L'ultima domanda della prima sezione del questionario verteva sugli aspetti ai quali i docenti ritengono opportuno prestare maggiormente attenzione per organizzare al meglio l'insegnamento. È immaginabile che ogni docente tenda a dedicare l'inizio del corso soprattutto alla prospettazione degli argomenti che saranno trattati a lezione, e difatti è questa la risposta che ha ottenuto la maggioranza assoluta dei riscontri (70%). Molto elevata anche la percentuale di coloro che hanno dichiarato di saggiare le conoscenze in apprese dagli studenti in altri insegnamenti (63%): questo dato in particolare appare in contraddizione con il fatto che solo nel 26% dei casi i docenti abbiano indicato di considerare necessario un collegamento iniziale dei propri corsi con

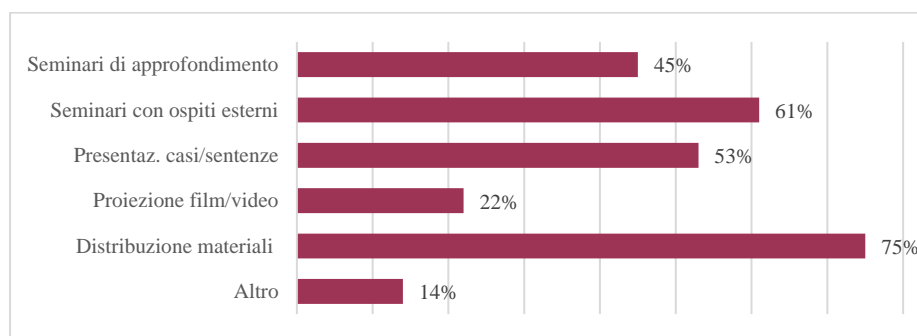
⁽¹⁷⁾ La maggior parte dei docenti dedica alla presentazione del Syllabus un tempo compreso prevalentemente tra i 30 minuti e 1 ora, all'inizio della prima lezione (41% delle risposte). Decisamente inferiore è la percentuale di quanti hanno indicato di concentrare su di esso l'intera prima lezione (13%). È stato del resto evidenziato che la portata del documento è talmente ampia che su alcuni aspetti in esso illustrati, come la spiegazione delle modalità di verifica o gli obiettivi di apprendimento, si torna anche in lezioni successive.

altri di anni precedenti o successivi. Decisamente minoritaria risulta la quota di coloro che si avvalgono di una co-progettazione del corso assieme agli studenti sulla base di esigenze formative dagli stessi prospettate (21%): il che può dipendere dalla sensibilità del singolo docente, ma ancor più probabilmente dalla collocazione dell'insegnamento lungo il percorso di laurea e quindi dal grado di "maturità" dell'aula. Non a caso alcuni degli intervistati hanno osservato che soprattutto nei primi due anni di Giurisprudenza può risultare più difficoltoso procedere a questo tipo di interazione.

3.2. Svolgimento del corso

Nell'ambito della seconda sezione del questionario, dedicata allo svolgimento del corso, la prima domanda era intesa a valutare quali strumenti e attività didattiche vengano impiegati, oltre alle lezioni frontali. Come emerge dalla fig. 1, i docenti hanno indicato di ricorrere ad una articolazione variegata di metodi didattici.

Fig. 1: A parte le lezioni frontali, fa ricorso ad altri metodi o strumenti didattici nell'ambito del Suo corso? (più risposte possibili)

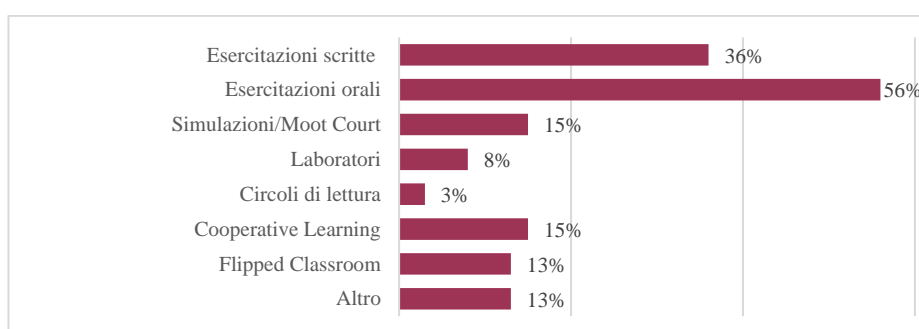


Poteva considerarsi atteso il ricorso diffuso alla classica distribuzione di materiali integrativi (75%), così come alla presentazione e discussione di casi giurisprudenziali e sentenze (53%), mentre sulla elevata percentuale di risposte riguardante l'organizzazione di seminari su argomenti specifici con ospiti esterni (63%) può aver inciso la maggiore possibilità di interazione tramite collegamenti online: in questo caso, le restrizioni alla mobilità dovute all'emergenza pandemica e il conseguente forzato

ricorso alle interazioni a distanza hanno agevolato i contatti anche con docenti anche internazionali e moltiplicato le occasioni di incontri per gli studenti ⁽¹⁸⁾.

Interessante anche il quadro che emerge dalla fig. 2, riguardante le modalità di coinvolgimento attivo degli studenti.

Fig. 2: Nell'ambito del Suo corso, prevede modalità di coinvolgimento degli studenti in attività di tipo pratico? (più risposte possibili)



A questo proposito, la maggiore frequenza di risposte ha riguardato il ricorso a modalità più “tradizionali” di interazione con gli studenti, come l’uso di esercitazioni scritte e orali. Simulazioni di processi e *moot court* risultano utilizzate in percentuali inferiori e prevalentemente in corsi del 4° o 5° anno. Poco sfruttate, almeno per il momento, risultano invece altre modalità alternative di coinvolgimento degli studenti come le *flip-ped classroom*, i circoli di lettura, o esperienze di *cooperative learning*. Nelle osservazioni è stato rilevato che gli studenti mostrano in generale di gradire il coinvolgimento in esperienze di tipo pratico e interattivo ma che spesso la necessità di esaurire il “programma” e l’obbligo di rispettare il “monte-ore” di lezione lasciano poco tempo a disposizione del docente per organizzare attività che pure sarebbero interessanti e proficue.

Nella medesima sezione del questionario, una domanda specifica è stata dedicata alla pagina *e-learning*, che risulta essere ampiamente utilizzata a fini didattici, in particolare per presentare i materiali da discutere a le-

⁽¹⁸⁾ Nell’opzione “Altro” è stato indicato prevalentemente il ricorso a presentazioni degli argomenti trattati a lezione tramite power point.

zione (75% delle risposte) e soprattutto per caricare documenti integrativi (87%) oppure, specie negli ultimi anni del percorso di studi, per la consegna di esercitazioni scritte o dell'esito di prove intermedie (in entrambi i casi, il 21%). Lo strumento appare invece poco utilizzato per altre forme di interazione con gli studenti, come ad esempio la creazione di forum di discussione su temi particolari (indicata solo nel 10% delle risposte) o di gruppi di lavoro (4%). A questo proposito, è stato rilevato come la pagina *e-learning* risulti meno sfruttabile a fini didattici rispetto alle più proficue e duttili possibilità di scambio consentite da altre piattaforme di comunicazione combinata (l'Ateneo utilizza la piattaforma Microsoft Teams).

3.3. Prove intermedie e modalità di valutazione

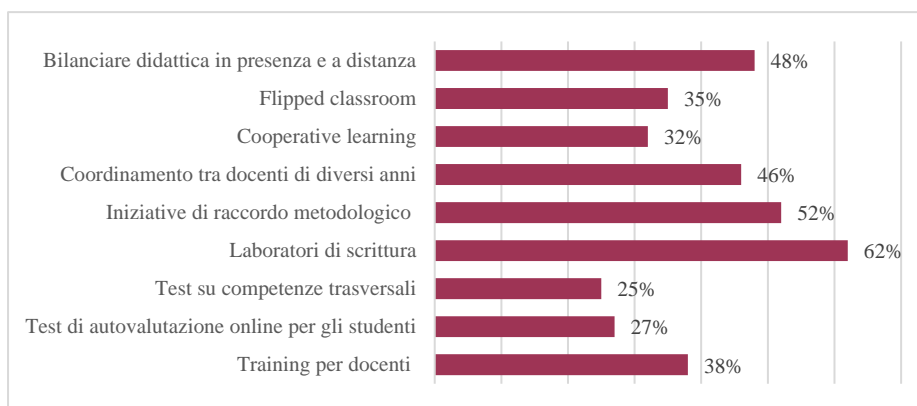
Nella terza sezione del questionario si è voluto misurare il ricorso eventuale a prove intermedie, in aggiunta allo svolgimento dell'esame finale. Ne è emerso che questo metodo di valutazione integrativo viene utilizzato dalla minoranza dei docenti del DiDEC (il 39% contro il 61% che ha dichiarato di non ritenerle necessarie o opportune). Poco utilizzate negli insegnamenti collocati nei primi due anni, le prove di valutazione intermedia risultano organizzate quasi esclusivamente per corsi da 50 ore o più. In assoluta maggioranza si tratta di prove scritte, strutturate prevalentemente sulla base di domande aperte o di test a scelta multipla. Il ricorso a esposizioni in forma orale è meno frequente, probabilmente per non "doppiare" l'esame finale. In generale, il ricorso a prove intermedie è finalizzato a testare la comprensione e il grado di conoscenza dei contenuti del corso fino a quel momento illustrati (96% delle risposte) mentre, per quanto riguarda la verifica delle cd. competenze trasversali, l'interesse sembra concentrarsi prevalentemente sulla valutazione delle capacità di *problem solving* (33%). Appare interessante il rilievo espresso da alcuni docenti secondo i quali lo svolgimento di test intermedi porterebbe gli studenti ad "archiviare" quanto appreso nella prima parte del corso e sarebbe pertanto controproducente ai fini di un apprendimento proficuo. Da parte di quanti invece organizzano abitualmente questo tipo di prove è stata suggerita l'opportunità di coordinare i diversi corsi, prevedendo ad esempio una pausa dalle lezioni in concomitanza con lo svol-

gimento delle esercitazioni intermedie, così da evitare il “calo” di frequenza da parte degli studenti per prepararsi al loro svolgimento, cercando inoltre di evitare sovrapposizioni.

3.4. Proposte e prospettive

L’ultima sezione del questionario è stata articolata in due domande. Con la prima (fig. 3) si è chiesto ai docenti di esprimersi su una serie di attività integrative della didattica, indicando quali ritenessero più utili per migliorare e valorizzare l’offerta formativa del Dipartimento. Nella maggior parte dei casi i docenti hanno selezionato tutte le opzioni suggerite, il che può essere interpretato come indice di sensibilità e attenzione verso il tema della innovazione didattica. La realizzazione di laboratori di scrittura e l’organizzazione di iniziative di raccordo metodologico o di coordinamento tra docenti (rispettivamente, il 62%, 52% e 46% delle risposte) sono risultate le opzioni che hanno ottenuto le maggiori preferenze. Un buon riscontro (38%) ha ricevuto anche l’idea di allestire iniziative di *training* dedicate ai docenti, specie se incentrate sui metodi di insegnamento meno convenzionali o diffusi come le esperienze di *cooperative learning* o le *flipped classroom* che, come già accennato a proposito delle iniziative di co-progettazione dei corsi, vengono considerate più difficili da proporre agli studenti dei primi due anni di corso. Interessante anche la percentuale di risposte relative al bilanciamento tra didattica a distanza e in presenza (48%), sollecitata prevalentemente da docenti con insegnamenti collocati tra il 2° e il 4° anno del corso di studi. Tra le osservazioni, è stata suggerita l’opportunità di organizzare, eventualmente con il supporto dell’Ateneo, attività di preparazione alle professioni legali o iniziative per agevolare un primo contatto degli studenti con “i luoghi” della professione (come ad esempio visite ai tribunali o la partecipazione ad udienze).

Fig. 3: Quali suggerimenti potrebbe dare nella prospettiva di valorizzare e migliorare la nostra offerta formativa? (più risposte possibili):



Con la seconda domanda della sezione, l'ultima del questionario, sono state sondate le opinioni dei docenti sulle esperienze di didattica a distanza imposte dalla emergenza sanitaria. Com'è facile immaginare, trattandosi di una domanda aperta, le risposte sono state molto articolate e con una ampia varietà di sfumature, delle quali non è possibile dar conto dettagliatamente in questa sede. Alcune linee di tendenza sono comunque emerse in maniera piuttosto marcata.

È apparso anzitutto evidente l'auspicio unanime ad un ritorno pieno o comunque decisamente prevalente alla didattica in presenza, ritenuta imprescindibile per gestire l'aula nel modo più efficace ed efficiente, realizzando a pieno l'interscambio relazionale tra docenti e studenti che costituisce la vera linfa della vita universitaria. Considerato peraltro che ormai l'uso di strumenti digitali sembra ineliminabile nei nuovi processi di apprendimento, è emerso in generale l'interesse a poter comunque sfruttare le potenzialità offerte dagli strumenti di insegnamento a distanza anche una volta esaurita l'emergenza pandemica. L'assoluta maggioranza degli intervistati mostra infatti di considerare la possibilità di un impiego flessibile della didattica online, ad esempio, per agevolare i contatti con ospiti esterni, per facilitare l'inclusione di studenti lavoratori o l'interazione con quelli che presentano disturbi specifici dell'apprendimento, oltre che per consentire al docente di contemperare gli obblighi

didattici con altri impegni istituzionali ⁽¹⁹⁾. Alcuni hanno anche rilevato che la DAD è stata un'occasione per apprendere modalità diverse di interazione con gli studenti: in qualche caso il docente ha avuto l'impressione che la possibilità di collegarsi da casa abbia addirittura incentivato alcuni dei frequentanti più timidi a superare il classico riserbo nel rispondere a sollecitazioni o domande. A parte limitate eccezioni, comunque, praticamente unanimi sono state le critiche verso la didattica mista, realizzata con alcuni studenti presenti in aula ed altri in contemporaneo collegamento online. L'esperienza, protrattasi durante l'intero anno accademico 2021-2022, è stata giudicata negativamente in quanto la gestione di un'aula "divisa in due" rende più difficoltoso realizzare un dialogo che risulti soddisfacente tanto per i ragazzi in presenza quanto per quelli rimasti a casa e molto spesso non consente una adeguata valutazione comparativa del grado di partecipazione effettiva alla lezione. Vi è anche chi ha rilevato come, sotto questo profilo, possa considerarsi addirittura "preferibile" l'insegnamento erogato interamente a distanza (sperimentato durante i mesi di più severa restrizione della mobilità a causa del *lockdown*), che quanto meno aveva posto l'intera comunità sul medesimo piano comunicativo.

Paradigmatica della varietà di posizioni espresse può considerarsi la valutazione della possibilità di registrare le lezioni. Parte degli intervistati ha rilevato come la didattica a distanza asincrona (realizzata ad esempio tramite presentazioni registrate con audio o video) possa essere utile agli studenti per fissare meglio alcuni concetti o punti del programma, mentre altri si sono dichiarati fortemente contrari alla registrazione delle lezioni ed hanno rilevato la necessità, eventualmente, di predisporre accorgimenti adeguati, ad esempio fissando un tempo massimo per la visualizzazione dei contributi caricati online o vietando di "scaricare" la lezione", al fine di impedire possibili abusi.

In generale, è stata sottolineata con forza l'esigenza che nel bilanciamento tra didattica in presenza e modalità di interazione a distanza vada comunque preservata la discrezionalità del docente, il solo che ha il "polso" dell'aula e delle caratteristiche, anche sotto il profilo umano, degli studenti con cui di anno in anno si trova a interagire.

⁽¹⁹⁾ Tra le proposte avanzate, vi è stata quella di prevedere che ogni docente, a propria discrezione, possa decidere a inizio corso di riservare una percentuale contenuta del monte ore a lezioni organizzate online, da realizzarsi in modalità sincrona o tramite registrazione audio o video.

In conclusione, quello della mappatura della didattica può senz'altro considerarsi un esperimento proficuo, in particolare perché ha restituito un quadro complessivo e coordinato delle diverse ed esperienze di docenza e ha permesso di far emergere anche le differenti sensibilità rispetto agli impegni che l'insegnamento richiede. Va rilevato che i risultati si riferiscono ad una comunità universitaria, come quella del dipartimento DI-DEC, caratterizzata da un rapporto equilibrato tra docenti e studenti e in generale da un ambiente piuttosto favorevole allo sviluppo delle relazioni tra le due componenti. Questo particolare contesto potrebbe agevolare, in una eventuale seconda fase, la realizzazione di un sondaggio sulle opinioni e sulle reazioni degli studenti riguardo alla promozione o all'impiego di "nuove" modalità didattiche nella formazione del giurista contemporaneo.

Abstract

La formazione del giurista vista dai docenti: note attorno ad un esperimento di mappatura della didattica dipartimentale

Obiettivi: Il contributo riferisce i risultati di una iniziativa volta alla mappatura dei metodi didattici utilizzati nell'ambito di un Dipartimento di studi giuridici. L'iniziativa viene contestualizzata nel più ampio dibattito teorico sulla formazione del giurista contemporaneo. **Metodologia:** La ricerca è stata realizzata tramite la somministrazione di questionari ai docenti, con analisi quali-quantitative. **Risultati:** La mappatura ha restituito un quadro delle pratiche di insegnamento utilizzate dai docenti intervistati oltre alla tradizionale didattica frontale, nonché delle loro impressioni a seguito della necessità, imposta a seguito dell'emergenza pandemica, di ricorrere alla didattica a distanza. **Limiti e implicazioni:** Potrebbe essere interessante procedere a un secondo "step" di indagine, focalizzando l'attenzione sulle opinioni degli studenti su modalità esperienziali di insegnamento del diritto. **Originalità:** Si tratta di un primo esempio in Italia di indagine empirica su contenuti e metodi della didattica nelle materie giuridiche.

Parole chiave: formazione del giurista, nuove strategie di insegnamento, mappatura della didattica, indagine quali-quantitativa

Legal education as seen by teachers: notes around an experimental mapping of departmental teaching

Purpose: The paper refers the results of an initiative aimed at mapping the teaching methods used within a Department of Legal Studies. The initiative is placed in the

broader context of the theoretical debate on contemporary legal education **Methodology:** *The enquiry was carried out by interviewing teachers on the basis of questionnaires, with a qualitative-quantitative analysis.* **Findings:** *The result is an overview of the practices used by the interviewed teachers in addition to traditional face-to-face teaching, as well as their impressions as to the need to use distance-learning modes, following the pandemic emergency.* **Research limitations/implications:** *It might be interesting to proceed to a second survey step, focusing on students' opinions on experiential legal education.* **Originality:** *This is one of the first examples of empirical investigation conducted in Italy concerning the content and methods of legal education.*

Keywords: *legal education, new teaching strategies, mapping of the teaching methods, qualitative-quantitative enquiry.*

Il diritto europeo dei contratti alla ricerca di una terminologia coerente

Barbara Pozzo *

Sommario: **1.** Introduzione. – **2.** La redazione delle direttive europee relative ai contratti con i consumatori in un contesto multilingue: difficoltà e prospettive. – **3.** Il recepimento della terminologia europea nei diversi sistemi giuridici nazionali: il carattere determinante delle diverse mentalità giuridiche. – **4.** Le iniziative prese dalle Istituzioni europee per sviluppare una terminologia coerente in ambito contrattuale: il Common Frame of Reference. – **5.** La Proposta per un diritto comune sulla vendita. – **6.** Le nuove direttive sul contenuto digitale e i servizi digitali. – **7.** Conclusioni.

1. Introduzione

Il processo di armonizzazione del diritto contrattuale europeo, iniziato nel 2001, ha portato all'adozione di due importanti direttive nel 2019. Da un lato, la direttiva 2019/770 su taluni aspetti dei contratti di fornitura di contenuti e servizi digitali ⁽¹⁾ e, dall'altro, la direttiva 2019/771 su taluni aspetti dei contratti di vendita di beni ⁽²⁾. Queste direttive costituiscono il punto di partenza del nostro studio per verificare quale successo abbiano avuto gli sforzi compiuti negli ultimi vent'anni per rendere la terminologia contrattuale europea coerente con gli obiettivi di armonizzazione.

* *Professoressa ordinaria di Diritto privato comparato, Università degli Studi dell'Insubria di Como.*

⁽¹⁾ GU L 136, 22.5.2019, 1–27.

⁽²⁾ GU L 136, 22.5.2019, 28–50.

La questione dell'armonizzazione del diritto dei consumatori e dei contratti nell'Unione europea non è certo recente ⁽³⁾, avendo interessato le Istituzioni comunitarie e la dottrina giuridica europea negli ultimi decenni ⁽⁴⁾.

Dagli anni ottanta, la legislazione europea nel campo del diritto dei consumatori e dei contratti ha subito un'evoluzione significativa sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo ⁽⁵⁾.

Dal punto di vista della produzione normativa, molti sono ormai gli aspetti contrattuali del diritto dei consumatori che sono ora regolati dalla legislazione europea ⁽⁶⁾.

⁽³⁾ J. BASEDOW *A common contract law for the common market*, in *Common Mark Law Rev.*, 1996, 33(6), 1169–1195.

⁽⁴⁾ In questa prospettiva, occorrerà ricordare i lavori svolti dall'Accademia dei Privatisti Europei di Pavia (su cui G. GANDOLFI, *Pour un code européen des contrats*, in *Revue trimestrelle de droit civil*, 1992, 707), I Principi Europei sul diritto dei contratti della Commissione Lando (O. LANDO, *Principles of European Contract Law – An Alternative or a Precursor of European Legislation*, in *RabelsZ* 1992, p. 261), I Principi UNIDROIT (J. BONELL, *Das UNIDROIT Projekt für die Ausarbeitung von Regeln für internationale Handelsverträge*, in *RabelsZ* 1992, 274). Su questi diversi progetti cfr. G. ALPA, *The future of European Contract Law: Some Questions and some answers*, in K. BOELE-WOELKI, W. GROSHEIDE, *The Future of European Contract Law*, Alphen aan den Rijn, Kluwer Law International, 2007, 3.

⁽⁵⁾ Cfr. A. L.M. KEIRSE, *European impact on contract law A perspective on the inter-linked contributions of legal scholars, legislators and courts to the Europeanization of contract law*, in *Utrecht Law Review*, Volume 7, Ed. 1 (janvier) 2011, 34 e ss.

⁽⁶⁾ Direttiva 1999/44/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 25 maggio 1999, su taluni aspetti della vendita e delle garanzie dei beni di consumo (GU L 171, 7.7.1999, 12). Direttiva 93/13/CEE del Consiglio, del 5 aprile 1993, concernente le clausole abusive nei contratti stipulati con i consumatori (GU L 95, 21.4.1993, 29). Direttiva 90/314/CEE del Consiglio, del 13 giugno 1990, concernente i viaggi, le vacanze ed i circuiti «tutto compreso» (GU L 158, 23.6.1990, 59). Direttiva 85/577/CEE del Consiglio del 20 dicembre 1985 per la tutela dei consumatori in caso di contratti negoziati fuori dei locali commerciali (GU L 372, 31.12.1985, 31). Direttiva 87/102/CEE del Consiglio del 22 dicembre 1986 relativa al ravvicinamento delle disposizioni legislative, regolamentari e amministrative degli Stati Membri in materia di credito al consumo (GU L 42, 12.2.1987, 48) così come modificata dalla Direttiva 90/88 (GU L 61, 10.3.1990, p. 14) e dalla Direttiva 98/7 (GU L 101, 1.4.1998, 17). Direttiva 97/7/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 20 maggio 1997 riguardante la protezione dei consumatori in materia di contratti a distanza (GU L 144, 4.6.1997, 19). Direttiva 94/47/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 26 ottobre 1994, concernente la tutela dell'acquirente per taluni aspetti dei contratti relativi all'acquisizione di un diritto di godimento a tempo parziale di beni immobili (GU L 280, 29.10.1994, 83).

Dal punto di vista della qualità normativa, è essenziale sottolineare che lo sviluppo di queste norme è stato accompagnato da un processo di sensibilizzazione nei confronti della creazione di un sistema giuridico coerente, all'interno del quale la qualità della legislazione è stata posta al centro di varie iniziative ⁽⁷⁾. Per quanto riguarda l'armonizzazione del diritto contrattuale, in un primo momento il legislatore europeo ha adottato un approccio "frammentario" o "a macchia di leopardo" ⁽⁸⁾. In una seconda fase, la Commissione europea ha lavorato su una terminologia europea più coerente in questo settore ⁽⁹⁾.

Questi sviluppi, che hanno portato a una più rigorosa europeizzazione del diritto contrattuale ⁽¹⁰⁾, hanno dovuto affrontare la sfida della traduzione nel contesto del multilinguismo europeo, che si presenta al tempo stesso come un valore essenziale del diritto dell'UE ⁽¹¹⁾, che come la fonte di molte difficoltà pratiche e teoriche ⁽¹²⁾.

Questo articolo si propone di tracciare le tappe principali del lungo processo degli ultimi anni, volto a raggiungere una maggiore coerenza nel diritto contrattuale europeo.

⁽⁷⁾ In occasione del convegno dell'Académie internationale de droit comparé tenutosi a Utrecht nel 2006, una sessione era stata interamente dedicata a questo tema. Si veda il Rapporto générale di A. GAMBARO, *Interpretation of Multilingual Legislative Texts*, in Katharina Boele-Woelki & Sief van Erp (ed.), *Rapports Généraux du XVIIe Congrès international de droit comparé. General Reports of the XVIIth Congress of Comparative Law*, (Utrecht, 16-22 juin 2006), Bruxelles et Utrecht, Bruylant et Eleven International Publishing, 2007, 51.

⁽⁸⁾ H. KÖTZ, *Rechtsvereinheitlichung – Nutzen, Kosten, Methoden, Ziele*, in *RabelsZ* 50(1986) 1, 5.

⁽⁹⁾ Mi sia permesso di rinviare a B. POZZO, *Harmonisation of European Contract Law and the Need of Creating a Common Terminology*, in *European Review of Private Law*, 6-2003, 754.

⁽¹⁰⁾ Sul concetto di europeizzazione del diritto contrattuale si veda C. TWIGG-FLESNER, *The Europeanisation of Contract Law – Current controversies in Law*, London and New York, Routledge, 2nd ed., 2013, 1 e ss.

⁽¹¹⁾ S. POMMER, *Interpreting Multilingual EU Law: What Role for Legal Translation?*, in *ERPL* 5&6-2012, 1241.

⁽¹²⁾ Si veda *Le politiche linguistiche delle istituzioni comunitarie dopo l'allargamento – Redazione, traduzione ed interpretazione degli atti giuridici comunitari e il loro impatto sull'armonizzazione del diritto europeo*, a cura di V. JACOMETTI e B. POZZO, Milano, Giuffrè, 2006; *Multilingualism and The Harmonisation of European Law*, V. Jacometti et B. Pozzo (Eds.), Alphen aan den Rijn, The Netherlands, Kluwer Law International, 2007.

2. La redazione delle direttive UE relative ai contratti dei consumatori in un contesto multilingue: difficoltà e prospettive.

La questione dell'armonizzazione del diritto contrattuale europeo è stata oggetto di un ampio dibattito. Al di là dell'aspetto tecnico dell'argomento, esistono diversi approcci strategici ⁽¹³⁾ e le scelte adottate in questo ambito rivelano anche questioni di potere ⁽¹⁴⁾.

Da un punto di vista strettamente tecnico-linguistico, è importante notare le difficoltà che il legislatore comunitario ha incontrato in passato per quanto riguarda l'uso di una particolare terminologia nel contesto dell'elaborazione di direttive volte ad armonizzare la protezione dei consumatori.

Quando è stata redatta la prima legislazione europea in materia di contratti con i consumatori, uno dei problemi era la mancanza di definizioni dei termini legali, il cui significato variava da Paese a Paese.

La nozione stessa di "contratto" non veniva definita dalle direttive e l'assenza di una chiara definizione di questa nozione aveva dato luogo a numerose difficoltà, in particolare nell'applicazione della direttiva sulle clausole abusive ⁽¹⁵⁾.

Nella dottrina britannica ⁽¹⁶⁾, ad esempio, si erano messe in luce alcune difficoltà nell'applicazione di questa direttiva. In particolare, si era evidenziato che i contratti per la fornitura di elettricità, acqua o gas, ovvero i contratti che richiedono l'accesso a una rete, fossero tra i tipi di contratto più complessi da gestire, poiché in quanto potenzialmente collegati a situazioni di monopolio, i consumatori possono essere privati di una vera possibilità di scelta e costretti ad accettare condizioni inique. Pertanto, la direttiva privava le clausole abusive di qualsiasi effetto giuridico avrebbe potuto svolgere una funzione importante, soprattutto nei contratti con i servizi pubblici. Tuttavia, ciò poteva avvenire solo se lo strumento giuridico che avesse fornito l'accesso ai servizi in questione potesse formalmente essere qualificato come contratto. Altrimenti, se questo non fosse stato possibile alla luce delle diverse definizioni esistenti

⁽¹³⁾ B. POZZO, [Les principes directeurs en droit comparé, in *Revue des contrats*, 2013, vol. I, 400-409.](#)

⁽¹⁴⁾ M.-L. MATHIEU, *La transposition des directives en droit français: maîtrise des mots, maîtrise sur les mots*, cit., 1279.

⁽¹⁵⁾ S. WHITTAKER, *Unfair Contract Terms, Public Service and the Construction of a European Conception of Contract*, in 116 *Law Quarterly Review* (2000), 95 e ss.

⁽¹⁶⁾ Ibidem.

negli Stati membri, la direttiva non avrebbe potuto raggiungere lo scopo auspicato ⁽¹⁷⁾. A questo proposito, mentre nella maggior parte degli Stati membri questo tipo di contratto di fornitura è facilmente qualificabile come contratto, a cui dunque si può applicare la direttiva 93/13/CEE del Consiglio concernente le clausole abusive nei contratti stipulati con i consumatori, ciò non è avvenuto in quattro Stati membri, dove questi atti sono disciplinati dal diritto amministrativo, sfuggendo così all'applicazione della direttiva. In altri due Stati la classificazione legale è incerta e in altri due dipende dalle circostanze ⁽¹⁸⁾.

Un'altra difficoltà è la mancanza di coerenza nella terminologia utilizzata all'interno di una singola versione linguistica, così come nel passaggio da una lingua all'altra.

Ciò è avvenuto in particolare durante la prima fase di sviluppo del diritto contrattuale europeo. A titolo di esempio, nella Direttiva 85/577/CEE del Consiglio del 20 dicembre 1985 per la tutela dei consumatori in caso di contratti negoziati fuori dei locali commerciali ⁽¹⁹⁾, la terminologia utilizzata non era armonizzata, nemmeno all'interno della stessa versione linguistica. Inoltre, la terminologia utilizzata nelle diverse versioni linguistiche non corrispondeva al significato generalmente utilizzato a livello nazionale.

L'articolo 4 della Direttiva, nella versione italiana, disciplinava il “*diritto di rescindere*” il contratto da parte del consumatore e non il diritto di “*recesso*” ⁽²⁰⁾. I concetti di “*recesso*” e di “*rescissione*” sono dunque utilizzati come sinonimi, nonostante non lo siano affatto secondo la terminologia impiegata dal codice civile italiano.

La versione francese prevede che il consumatore abbia “*le droit de résilier le contrat*”, e il testo impiega in i termini “*résilier*” e “*renoncer*” come equivalenti, anche se equivalenti non sono. Il primo si riferisce infatti alla possibilità di porre fine o di recedere da un contratto per un motivo

⁽¹⁷⁾ S.WHITTAKER, *Unfair Contract Terms, Public Service and the Construction of a European Conception of Contract*, cit.

⁽¹⁸⁾ Ibidem.

⁽¹⁹⁾ Sostituita dalla direttiva 2011/83/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 25 ottobre 2011, sui diritti dei consumatori, che modifica la direttiva 93/13/CEE del Consiglio e la direttiva 1999/44/CE del Parlamento europeo e del Consiglio e che abroga la direttiva 85/577/CEE del Consiglio e la direttiva 97/7/CE del Parlamento europeo e del Consiglio GU L 304 del 22.11.2011, 64-88.

⁽²⁰⁾ Così come previsto dall'art.1373 del codice civile italiano.

legittimo, mentre il secondo concerne la rinuncia ad un'azione, come nel caso in cui si rinuncia al diritto di esercitare un'azione in giustizia.

La versione tedesca introduce il termine *Widerruf* impiegato nel codice civile tedesco, prima della riforma del diritto delle obbligazioni del 2002 (la c.d. "*Schuldrechtsmodernisierung*")⁽²¹⁾ per indicare la revoca di un atto unilaterale, ad esempio di un'offerta, ma non di un contratto. Questo impiego impreciso del termine *Widerruf* genera confusione all'interno della versione tedesca della direttiva, tanto più che il termine *Rücktritt* viene impiegato come sinonimo.

La versione inglese impiegava poi indistintamente le espressioni seguenti: "*to assess the obligations arising under the contract*", "*right of cancellation*", "*right to renounce the effects of his undertaking*", "*right of renunciation*".

Questa incoerenza interna, all'interno di una stessa versione linguistica, si complica nel momento in cui si devono mettere a confronto le diverse versioni linguistiche, ciò che infine aggrava la frammentazione terminologica.

3. L'introduzione della terminologia europea nei diversi sistemi giuridici nazionali: il carattere determinante delle mentalità giuridiche

A prescindere dalla terminologia utilizzata, è necessario considerare anche il fatto che, nel processo di attuazione delle direttive, vari fattori possono creare un ulteriore effetto di frammentazione.

L'esperienza maturata fino ad oggi dimostra che l'attuazione delle direttive europee nei vari ordinamenti giuridici nazionali ha seguito percorsi diversi a seconda di vari fattori ⁽²²⁾. In primo luogo, va ricordato che, ai

⁽²¹⁾ Sulla *Gesetz zur Modernisierung des Schuldrechts vom 26. November 2001* (BGBl. I Seite 3138) si veda il commentario di Heinrich Dörner e Ansgar Staudinger: *Schuldrechtsmodernisierungsgesetz. Gesetz zur Modernisierung des Schuldrechts*, Systematische Einführung und synoptische Gesamtdarstellung, Nomoskommentar, Baden-Baden 2002.

⁽²²⁾ Si veda il numero speciale di *European Review of Private Law* (ERPL) su *The Impact of Multilingualism on the Harmonization of European Private Law*, curato da B. POZZO, 2012, vol. 20, no. 5&6-2012; si veda anche *Diritto contrattuale europeo tra*

sensi dell'articolo 288 del TFUE, una direttiva “vincola lo Stato membro cui è rivolta per quanto riguarda il risultato da raggiungere, salva restando la competenza delle autorità nazionali in merito alla forma e ai mezzi”. Le direttive specificano quindi un risultato da raggiungere, ma gli Stati membri rimangono liberi di scegliere la “forma e i metodi” appropriati per raggiungerlo. Le leggi nazionali non riproducono il testo delle direttive parola per parola e la terminologia utilizzata in una determinata direttiva non deve necessariamente essere ripresa integralmente nella legislazione nazionale ⁽²³⁾. La Corte di giustizia ha confermato che è consentito l'uso di una terminologia diversa da quella prevista dalle direttive, a condizione che ciò non conduca ad una differenza sostanziale ⁽²⁴⁾.

Le ragioni che possono produrre delle differenze di comportamento nei confronti dell'attuazione delle direttive europee possono risiedere nella mentalità giuridica di ciascun sistema nazionale. Per fare qualche esempio ci si potrà rifare alla centralità del codice civile nella costruzione di un sistema coerente di concetti che può essere più sentita in un sistema che in altri, il desiderio di presentare il proprio codice come modello per tutta l'Europa, i particolari criteri di interpretazione giuridica sviluppati in un determinato ordinamento giuridico piuttosto che in altri.

La dottrina francese ha sottolineato che il legislatore nazionale, nel recepire le direttive europee sulla tutela dei consumatori, potrebbe tener conto della legislazione nazionale che ha preceduto quella europea, soprattutto in quei casi in cui la legislazione francese sembra essere stata la fonte di ispirazione per la disciplina europea. In questo contesto, non sorprende che il legislatore francese abbia cercato di mantenere e persino incrementare il proprio patrimonio lessicale e concettuale, sia per ragioni tecniche che per ragioni politiche, essendo le due cose strettamente collegate ⁽²⁵⁾.

direttive comunitarie e trasposizioni nazionali : materiali per lo studio della terminologia giuridica, curato da B. PASA, P. ROSSI, M. WEITENBERG, Torino, Giappichelli, 2007.

⁽²³⁾ Come ricorda C. TWIGG-FLESNER, in *The (non-)impact of harmonising measures on English legal terminology*, in *ERPL*, 5&6-2012, 1369.

⁽²⁴⁾ Causa 283/81, Sentenza della Corte del 6 ottobre 1982. Srl CILFIT e Lanificio di Gavardo SpA contro Ministero della sanità. Domanda di pronuncia pregiudiziale: Corte suprema di cassazione - Italia. Obbligo di rinvio pregiudiziale.

⁽²⁵⁾ M.-L. MATHIEU, *La transposition des directives en droit français: maîtrise des mots, maîtrise sur les mots*, cit., 1280.

Un approccio diverso si osserva per quanto riguarda la legislazione spagnola. La maggior parte del sistema giuridico spagnolo è il risultato diretto e immediato del recepimento delle direttive. Gli studiosi spagnoli hanno sottolineato che l'attuazione delle direttive in materia di tutela dei consumatori è avvenuta senza alcun processo di riflessione o integrazione preliminare⁽²⁶⁾. Inoltre, le direttive europee sono state la fonte di molti termini giuridici e talvolta anche di concetti di base nella legge spagnola sulla tutela dei consumatori. In altre occasioni, la preesistenza di alcune categorie giuridiche al momento dell'attuazione delle direttive europee ha richiesto un adattamento o un adeguamento dell'uso, o addirittura un vero e proprio cambiamento del significato che la categoria ricopriva in precedenza⁽²⁷⁾.

In molti Stati membri, come la Francia, la Spagna, l'Italia e il Belgio, il recepimento delle direttive europee nel diritto nazionale è avvenuto al di fuori del codice civile. Questa scelta ha avuto delle implicazioni importanti per quanto concerne la ricerca di un sistema coerente di concetti a livello nazionale, in quanto ha dato origine a una serie di sistemi concettuali autonomi che non sono necessariamente integrati tra di loro, o addirittura possono essere in conflitto tra loro. L'attuazione delle direttive dell'UE ha modificato le terminologie in uso a livello nazionale, e il significato dei concetti tradizionali del diritto civile nel campo del diritto dei consumatori è stato più volte oggetto di una rivisitazione⁽²⁸⁾.

In Francia, il diritto dei consumatori è stato oggetto di un processo di codificazione separato, che ha portato all'elaborazione del Codice del consumo, adottato negli anni '90. Questo processo è stato intrapreso per organizzare le norme giuridiche in modo da facilitarne l'uso e l'accessibilità per i cittadini. L'obiettivo di questa codificazione è stato quindi quello di riunire in un unico documento i testi relativi a un determinato argomento, senza necessariamente utilizzare la stessa terminologia del Codice Civile.

In Spagna, il recepimento delle direttive europee nell'ordinamento nazionale è avvenuto attraverso l'adozione di leggi speciali, che coesistono

⁽²⁶⁾ N. ALVAREZ LATA, *The Impact of the Terminology of the European Directives on Consumer Rights on the Spanish Law: The Construction of a New Legal Language*, in *European Review of Private Law*, 5&6-2012, 1305.

⁽²⁷⁾ *Ibidem*.

⁽²⁸⁾ C. CAUFFMAN, *The Impact of EU Law on Belgian Consumer Law Terminology*, in *European Review of Private Law*, 5&6-2012, 1325 e ss., in particolare 1351.

con una legge generale sulla tutela dei consumatori: la *Ley 26/1984, General para la Protección de los Consumidores y Usuarios* ⁽²⁹⁾.

In Italia, la legislazione a tutela dei consumatori di origine europea è stata raccolta e organizzata nel *Codice del Consumo* ⁽³⁰⁾. Il Codice del Consumo è stato inizialmente concepito come un'evoluzione importante nella legislazione sulla tutela dei consumatori in Italia, in quanto mirava a mettere ordine in un settore in cui in precedenza erano state approvate leggi speciali *ad hoc* e non coordinate, principalmente per attuare le direttive europee. In ogni caso, le direttive più recenti non sono ancora state introdotte nel Codice del Consumo, e va notato che la disciplina del documento elettronico è stata introdotta in una legislazione speciale separata ⁽³¹⁾, aumentando la frammentazione del sistema.

L'atteggiamento tedesco nei confronti dell'attuazione delle direttive UE è stato alquanto diverso. In effetti, il sistema ha fatto leva sulla centralità del *Bürgerliches Gesetzbuch*, per costruire un sistema di concetti più coerente ⁽³²⁾. A questo proposito, è stato spesso sottolineato che il tentativo di razionalizzare il diritto civile tedesco è stato intrapreso a fronte delle numerose innovazioni introdotte dalle direttive UE nel diritto contrattuale dei consumatori ⁽³³⁾.

Da un punto di vista storico, vale la pena ricordare che, per quanto riguarda l'integrazione del diritto comunitario dei consumatori nel diritto privato tedesco, si possono distinguere due fasi. La prima è stata prima del 2001, quando le direttive sono state attuate con una legislazione speciale al di fuori del Codice Civile tedesco ⁽³⁴⁾. La seconda, a seguito

⁽²⁹⁾ N. ALVAREZ LATA, *op.cit.*

⁽³⁰⁾ Decreto Legislativo del 6 settembre 2005, n. 206, in vigore dal 23 ottobre 2005.

⁽³¹⁾ La disciplina europea sul documento elettronico è stata introdotta in Italia con il Decreto del Presidente della Repubblica del 28 dicembre 2000, n. 445 e con il Decreto Legislativo del 7 marzo 2005 n. 82.

⁽³²⁾ P. ROTT, *Legal Terminology: One Reason for Frictions between German and European Consumer Laws*, in *European Review of Private Law*, 5&6-2012, 1353 e ss.

⁽³³⁾ O. REMIEN, *Nationale Schuldrechtsmodernisierung und gemeineuropäische Privatrechtswissenschaft*, in H. SCHULTE-NÖLKE, R. SCHULZE, *Die Schuldrechtsreform vor dem Hintergrund des Gemeinschaftsrechts*, München, Beck, 2001, 101 e ss.

⁽³⁴⁾ Si vedano ad esempio: il *Haustürwiderrufsgesetz* (HausTWG) del 1986, il *Verbraucherkreditgesetz* (VerbrKrG) del 1991, il *Teilzeitwohnrechtgesetz* (TzWrG) del 1996 e il *Fernabsatzgesetz* (FernAbsG) del 2000.

dell’emanazione della *Schuldrechtsreform* ⁽³⁵⁾, la riforma del diritto delle obbligazioni, che ha modificato il secondo libro del BGB, al fine di integrare la maggior parte delle leggi speciali nel Codice Civile ⁽³⁶⁾.

Durante questa prima fase, la dottrina civilistica tedesca è stata molto vigile e ha evidenziato le incongruenze concettuali e terminologiche delle direttive, anche se il legislatore tedesco non si dimostrava particolarmente interessato a dare seguito a questa discussione ⁽³⁷⁾. Con l’attuazione della direttiva 97/7/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 20 maggio 1997, riguardante la protezione dei consumatori in materia di contratti a distanza, il legislatore tedesco ha invece avviato un processo di concettualizzazione del diritto dei consumatori, stabilendo una prima serie di regole comuni per i diversi diritti di recesso che sono stati poi ripresi dal diritto dei consumatori dell’Unione europea ⁽³⁸⁾.

La *Schuldrechtsreform* del 1991 ha modificato questo approccio, integrando i testi legislativi più importanti nel BGB in modo più coerente, con particolare attenzione alle questioni terminologiche, al fine di ridare al Codice Civile tedesco la centralità nel processo di creazione di un insieme coerente di concetti che permeano tutto il diritto privato tedesco.

La riforma tedesca ha agito su diversi livelli. Ha recepito la direttiva 1999/44/CE su taluni aspetti della vendita e delle garanzie dei beni di consumo, introducendo tali norme nel BGB. Inoltre, la legge sulla vendita a domicilio, la legge sul credito al consumo, la legge sulla multiproprietà e la legge sulla vendita a distanza sono state abrogate e le loro disposizioni sostanziali sono state incorporate nel BGB. La riforma ha inoltre introdotto le norme sulle condizioni generali di contratto (*Allgemeine Geschäftsbedingungen*) in un capitolo del secondo libro ⁽³⁹⁾.

⁽³⁵⁾ Per quanto concerne una comparazione tra la riforma tedesca e il diritto delle obbligazioni in Germania si veda H. SCHULTE-NÖLKE, R. SCHULZE, *Die Schuldrechtsreform vor dem Hintergrund des Gemeinschaftsrechts*, cit.

⁽³⁶⁾ P. ROTT, *Legal Terminology*, op. cit., ibidem.

⁽³⁷⁾ Ivi, 1354.

⁽³⁸⁾ Si veda per esempio, P. ROTT, *Widerruf und Rückabwicklung nach der Umsetzung der Fernabsatzrichtlinie und dem Entwurf eines Schuldrechtsmodernisierungsgesetzes*, in *Verbraucher und Recht (VuR)* 2001, 78 e ss.; K. VON KOPPENFELS, *Das Widerrufsrecht bei Verbraucherverträgen im BGB – eine Untersuchung des § 355 Abs 1 BGB-RegE*, in *Wertpapier-Mitteilungen (WM)* 2001, 1360 e ss.

⁽³⁹⁾ Buch 2 – Schuldverhältnisse, Abschnitt 2. Gestaltung rechtsgeschäftlicher Schuldverhältnisse durch Allgemeine Geschäftsbedingungen (§ 305 et s.).

Allo stesso tempo, il legislatore ha cercato di chiarire i concetti cardine dei contratti dei consumatori alla luce della legislazione europea. In particolare, il § 355 BGB disciplina ora il diritto di recesso del consumatore (*Widerrufsrecht*) in modo generale, stabilendo che nei contratti con i consumatori (*Verbraucherverträgen*), il consumatore che ha esercitato il diritto di recesso alle condizioni previste dalla legge non è più vincolato dal contratto già concluso⁽⁴⁰⁾. D'altra parte, con la riforma è stata introdotta una nuova definizione di consumatore (*Verbraucher*) nella parte generale del BGB all'art. 13⁽⁴¹⁾.

L'obiettivo principale della riforma tedesca era quello di allineare il BGB all'*acquis europeo* e, allo stesso tempo, di influenzare lo sviluppo del diritto contrattuale a livello europeo⁽⁴²⁾.

Non deve sorprendere⁽⁴³⁾ che un approccio molto diverso sia stato adottato dal sistema giuridico del Regno Unito, dove in passato non si è mai perseguita la via di una codificazione del diritto dei consumatori⁽⁴⁴⁾.

(40) § 355 Widerrufsrecht bei Verbraucherverträgen: (1) *“Wird einem Verbraucher durch Gesetz ein Widerrufsrecht nach dieser Vorschrift eingeräumt, so sind der Verbraucher und der Unternehmer an ihre auf den Abschluss des Vertrags gerichteten Willenserklärungen nicht mehr gebunden, wenn der Verbraucher seine Willenserklärung fristgerecht widerrufen hat. Der Widerruf erfolgt durch Erklärung gegenüber dem Unternehmer. Aus der Erklärung muss der Entschluss des Verbrauchers zum Widerruf des Vertrags eindeutig hervorgehen. Der Widerruf muss keine Begründung enthalten. Zur Fristwahrung genügt die rechtzeitige Absendung des Widerrufs.*

(2) *Die Widerrufsfrist beträgt 14 Tage. Sie beginnt mit Vertragsschluss, soweit nichts anderes bestimmt ist.*

(3) *Im Falle des Widerrufs sind die empfangenen Leistungen unverzüglich zurückzugewähren. Bestimmt das Gesetz eine Höchstfrist für die Rückgewähr, so beginnt diese für den Unternehmer mit dem Zugang und für den Verbraucher mit der Abgabe der Widerrufserklärung. Ein Verbraucher wahrt diese Frist durch die rechtzeitige Absendung der Waren. Der Unternehmer trägt bei Widerruf die Gefahr der Rücksendung der Waren”.*

(41) § 13 Verbraucher: *“Verbraucher ist jede natürliche Person, die ein Rechtsgeschäft zu Zwecken abschließt, die überwiegend weder ihrer gewerblichen noch ihrer selbständigen beruflichen Tätigkeit zugerechnet werden können”.*

(42) A questo proposito cfr. H. DÄUBLER-GMELIN, *Die Entscheidung für die so genannte Große Lösung bei der Schuldrechtsreform*, in NJW 2001, 2281.

(43) K. RIESENHUBER, *English common law versus German Systemdenken? Internal versus external approaches*, Utrecht Law Review, Volume 7, Ed. 1 (janvier) 2011, 117 e ss.

(44) C. TWIGG-FLESNER, *The (non-)impact of harmonising measures on English legal terminology*, cit., 1370.

Come è già stato osservato precedentemente ⁽⁴⁵⁾, le misure adottate erano volte a risolvere questioni specifiche e le disposizioni di più ampia applicazione sono state assai rare. Anche il *Consumer Protection Act* del 1987, nonostante il titolo promettente, si occupava solo di tre aspetti principali del diritto dei consumatori: la responsabilità del prodotto, i prezzi e la sicurezza del prodotto. In assenza di un'unica legge sul diritto dei consumatori, non è emersa una terminologia coerente in materia.

Nell'analizzare l'attuazione delle direttive UE nel Regno Unito, è importante tenere presente che la maggior parte delle direttive riguardava aree in cui non esisteva una legislazione nazionale preesistente, a differenza di altri Paesi europei. In pratica, l'attuazione delle direttive è stata spesso realizzata attraverso l'adozione di una legislazione secondaria autonoma e, in rari casi, la legislazione esistente è stata modificata per renderla compatibile con le disposizioni della direttiva da recepire. Tale contesto appare quindi, a priori, poco favorevole alla generalizzazione della terminologia europea nell'ambito del diritto privato nazionale ⁽⁴⁶⁾.

Per comprendere quale sia stato l'impatto della terminologia europea sulla terminologia giuridica inglese nel campo del diritto dei consumatori, occorre prendere in esame diverse situazioni. In particolare, occorre distinguere le ipotesi in cui il recepimento di una direttiva è stato effettuato attraverso l'introduzione di una legislazione autonoma o se il recepimento è stato ottenuto modificando la legislazione esistente. Nella maggior parte dei casi, i testi di recepimento delle direttive hanno ripreso più o meno il contenuto delle direttive stesse ⁽⁴⁷⁾.

In casi più rari ⁽⁴⁸⁾, il Regno Unito ha recepito le direttive modificando le disposizioni già esistenti, come nel caso della direttiva sulle vendite ai consumatori (99/44/CE) ⁽⁴⁹⁾. La direttiva riguardava un'area già ampiamente coperta dal *Sale of Goods Act* del 1979, ad eccezione di quanto concerne per il risarcimento dei danni, per la sostituzione e per la riduzione del prezzo previsti nell'articolo 3 della direttiva, che dovevano dunque essere introdotti ex novo nel diritto inglese. Il Governo decise di modificare la legge sulla vendita di beni nella misura necessaria per allinearla ai requisiti della direttiva, pur mantenendo il test della "qualità

⁽⁴⁵⁾ Ibidem.

⁽⁴⁶⁾ Ibidem.

⁽⁴⁷⁾ Ivi, 1371.

⁽⁴⁸⁾ Ivi, 1373.

⁽⁴⁹⁾ Si veda R. BRADGATE E C. TWIGG-FLESNER, *Blackstone's Guide to Consumer Sales and Associated Guarantees* (Oxford University Press, 2003).

soddisfacente” già previsto dalla normativa inglese e introducendo il rimedio dell’articolo 3 della Direttiva in un’altra parte della legge. Questa soluzione venne ampiamente criticata, non solo perché diede luogo a una serie di rimedi molto complessi per i consumatori inglesi, ma anche perché ha portato a un conflitto tra diverse terminologie tra loro incoerenti. Alla Law Commission venne dunque chiesto di valutare come i rimedi esistenti potessero essere riconciliati in modo più efficace con quelli previsti dalla direttiva, anche se non venne mai intrapresa alcuna iniziativa in merito ⁽⁵⁰⁾.

Infine, appare necessario capire come i tribunali inglesi abbiano interpretato e applicato la terminologia utilizzata nella legislazione nazionale per recepire le direttive UE ⁽⁵¹⁾. I tribunali inglesi hanno dovuto affrontare ipotesi diverse. La prima è quella in cui i termini utilizzati nella legislazione nazionale per il recepimento di una direttiva erano già stati impiegati in altri contesti e avevano quindi un significato prestabilito. La seconda è quella in cui la legislazione nazionale utilizza una nuova terminologia non impiegata in precedenza nel diritto inglese. Nella terza ipotesi, infine, si ritiene che la legislazione esistente corrisponda già ai requisiti di una direttiva, ma alcuni dei suoi termini richiedono una nuova interpretazione.

4. Le iniziative intraprese dalle istituzioni europee per sviluppare una terminologia coerente nel campo del diritto contrattuale: il Common Frame of Reference

A partire dagli anni ‘80, le Istituzioni europee ⁽⁵²⁾ hanno avviato una riflessione sull’armonizzazione di alcune aree del diritto privato considerate essenziali per il completamento del mercato interno. Molte sono state le iniziative per armonizzare il diritto dei consumatori e il diritto contrattuale, che hanno portato all’emanazione di direttive, regolamenti, piani d’azione e libri verdi dell’UE ⁽⁵³⁾.

⁽⁵⁰⁾ Law Commission, *Consumer Remedies for Faulty Goods* (London, 2009).

⁽⁵¹⁾ C. TWIGG-FLESNER, *op.cit.*, 1374.

⁽⁵²⁾ Si veda ad esempio la Risoluzione del Parlamento europeo sul ravvicinamento del diritto civile e commerciale degli Stati membri, C 140 E/538, GU 13.6.2002.

⁽⁵³⁾ C. AMATO, *The Europeanisation of contract law and the role of comparative law: the case of the directive on consumer rights*, in *Opinio Juris in Comparatione*, Vol. 1/2012, Paper n. 1, 1 - 17, <http://liderlab.sssup.it/opinio>; B. POZZO, *Harmonisation of*

Un passo decisivo è stato compiuto dalla Commissione con la Comunicazione al Consiglio e al Parlamento europeo sul diritto contrattuale europeo del luglio 2001 ⁽⁵⁴⁾, che ha avviato un processo di consultazione e discussione su come affrontare a livello europeo i problemi derivanti dalle divergenze tra i diritti contrattuali nazionali nell'UE.

La Comunicazione del 2001 ha sottolineato per la prima volta l'importanza di poter contare su di una terminologia comune nel diritto contrattuale a livello europeo, poiché termini e concetti diversi potevano costituire un ostacolo a tale armonizzazione ⁽⁵⁵⁾.

In un'altra Comunicazione del 2003 ⁽⁵⁶⁾, la Commissione ha lanciato un *Piano d'azione* per una maggiore coerenza del diritto contrattuale europeo. La Commissione ha poi finanziato il lavoro di una rete accademica internazionale che ha avviato una ricerca giuridica preparatoria. Questa ricerca si è conclusa alla fine del 2008 e ha portato alla pubblicazione della bozza del Quadro comune di riferimento come testo accademico

European Contract Law and the Need of Creating a Common Terminology, in *European Review of Private Law*, 6-2003, 754; *L'harmonisation du droit des contrats en Europe*, a cura di C.JAMIN. D. MAZEAUD, Paris, Economica, 2001.

⁽⁵⁴⁾ COM (2001) 398 def., Bruxelles, 11.07.2001.

⁽⁵⁵⁾ In particolare, la Comunicazione sottolineava che (36) “*L'uso di termini astratti nella legislazione comunitaria può inoltre causare problemi di attuazione e applicazione non uniforme delle norme comunitarie e delle misure nazionali. I termini astratti possono corrispondere a un concetto giuridico per il quale esistono regole diverse nei diversi ordinamenti nazionali*”. In effetti, (37) “*le differenze esistenti fra le disposizioni delle diverse direttive possono spiegarsi con differenze nei problemi che le direttive in questione cercano di risolvere. È pertanto impossibile pretendere che un termine utilizzato per risolvere un problema sia interpretato e applicato alla stessa esatta maniera in un contesto diverso. Le differenze terminologiche e concettuali che non possono essere spiegate con diversità nei problemi di cui si ricerca la soluzione devono però essere eliminate*”. La Comunicazione specificava inoltre che (38) “*la legislazione adottata da uno Stato membro per dare attuazione alle direttive della Comunità fa riferimento all'interpretazione nazionale di certi termini astratti, in un modo che varia sensibilmente da un paese all'altro. L'assenza di una concezione uniforme della legislazione comunitaria per quanto riguarda i termini e i concetti generali almeno in settori specifici o interconnessi può portare a risultati differenti nelle prassi commerciali e giuridiche dei diversi Stati membri*”.

⁽⁵⁶⁾ Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio - Maggiore coerenza nel diritto contrattuale Europeo - Un piano d'azione, Bruxelles 12.2.2003, COM/2003/0068 final.

(⁵⁷). Parallelamente, l'Association Henri Capitant des Amis de la Culture Juridique Française e la Société de Législation Comparée hanno a loro volta predisposto di Principi contrattuali comuni (⁵⁸).

Nell'ambito del suo Piano d'azione, la Commissione ha poi finanziato un progetto universitario a livello europeo volto ad elaborare un Quadro Comune di Riferimento (⁵⁹), al fine di fornire le migliori soluzioni concernenti la terminologia e le regole comuni, definendo concetti fondamentali come «contratto» o «danno». Inoltre, va ricordato che il Quadro Comune di Riferimento (QCR) aveva un ambito di applicazione al di là del diritto contrattuale per coprire la maggior parte del diritto privato, includendo ad esempio concetti come la responsabilità extracontrattuale, l'arricchimento senza causa e la responsabilità per danni, i *trusts* e la *personal property* (⁶⁰).

Nel corso di questi lavori, i redattori sono stati liberi di scegliere il concetto o la norma più appropriata facendo riferimento a uno o più sistemi giuridici esistenti, o a nozioni di fantasia senza riferimento alle culture giuridiche europee interessate (⁶¹).

(⁵⁷) C. VON BAR, E. CLIVE E H. SCHULTE-NÖLKE (eds.), *Principles, Definitions and Model Rules of European Private Law. Draft Common Frame of Reference*, Munich, Sellier, 2009.

(⁵⁸) B. FAUVARQUE-COSSON, E D. MAZEAUD, (eds.), *European Contract Law, Materials for a Common Frame of Reference: Terminology, Guiding Principles, Model Rules*, Munich, Sellier, 2008. Sulla scelta tra le diverse opzioni sulla terminologia giuridica si veda B. Pozzo, "Les principes directeurs en droit compare", in *Revue des contrats*, 2013, 400.

(⁵⁹) Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio, Diritto contrattuale europeo e revisione dell'acquis: prospettive per il futuro, Bruxelles, 11.10.2004, COM (2004) 651 definitivo.

(⁶⁰) H. EIDENMÜLLER et al, *The common frame of reference for European private law—policy choices and codification problems*, in *Oxford Journal of Legal Studies*, 2008 28(4), 659–708; H. MICKLITZ, F. CAFAGGI (eds) *European private law after the common frame of references*, Edward Elgar, Cheltenham, 2010.

(⁶¹) C. MARCHETTI, *Legal categories and legal terms in the path towards a European private law: the experiment of the DCFR*, in *ERPL 5&6-2012*, 1265.

La scelta di definire il concetto di contratto nel QCR ⁽⁶²⁾, ad esempio, deve essere considerata un cambiamento epocale rispetto ad altri documenti di soft law come i Principi UNIDROIT ⁽⁶³⁾ o i Principi di Diritto Contrattuale Europeo (PECL) ⁽⁶⁴⁾, dove non si trova alcuna definizione di questo tipo.

La decisione di non definire il concetto di contratto nel PECL si è basata sull'intenzione di essere il più neutrale possibile rispetto alle diverse tradizioni giuridiche dei sistemi nazionali europei. L'art. 2:101 dei PECL definisce i modi in cui il contratto ⁽⁶⁵⁾, che non è definito espressamente, deve essere concluso, ma non sono necessari ulteriori elementi per considerare un contratto vincolante ⁽⁶⁶⁾.

Al contrario, la scelta fatta nel QCR è stata quella di offrire una definizione autonoma di contratto, indipendente da qualsiasi contesto giuridico nazionale, evitando qualsiasi elenco di requisiti necessari per la formazione del contratto, concentrandosi invece sulla condizione senza la quale il contratto non può esistere, ovvero l'"accordo", ossia un "atto giuridico bilaterale o multilaterale" ⁽⁶⁷⁾.

⁽⁶²⁾ Si veda l'art. II. – 1:101: Meaning of "contract" and "juridical act": (1) *A contract is an agreement which is intended to give rise to a binding legal relationship or to have some other legal effect. It is a bilateral or multilateral juridical act.*

⁽⁶³⁾ Principi UNIDROIT relativi ai contratti del commercio internazionale (UPICC). Cfr. S. VOGENAUER, *Commentary on the UNIDROIT principles of international commercial contracts*, Oxford: OUP, 2a ed., 2015.

⁽⁶⁴⁾ O. LANDO, H. BEALE (eds.), *Principles of European Contract Law*, Parts I and II (Combined and Revised), prepared by the Commission of European Contract Law, Kluwer Law International, The Hague/London/Boston, 2000.

⁽⁶⁵⁾ Article 2:101: Conditions for the Conclusion of a Contract

(1) A contract is concluded if:

(a) the parties intend to be legally bound, and
(b) they reach a sufficient agreement without any further requirement.

(2) A contract need not be concluded or evidenced in writing nor is it subject to any other requirement as to form. The contract may be proved by any means, including witnesses.

⁽⁶⁶⁾ C. MARCHETTI, *Legal categories and legal terms in the path towards a European private law: the experiment of the DCFR*, cit., 1265.

⁽⁶⁷⁾ A differenza di quanto avviene in alcune codificazioni nazionali, come quella italiana e francese, dove, al contrario, la definizione del contratto mira a individuare con precisione tutte le condizioni necessarie alla sua formazione. Si vedano gli artt. 1321 e 1325 del codice civile italiano e gli articoli 1101 e 1108 del Codice Napoleonico del 1804. Cfr. R. SACCO, *Il Contratto*, vol. 1, Torino, 2004, 55.

Una caratteristica peculiare del QCR è l'elenco di definizioni aggiunto nell'allegato alla fine del codice. Il QCR è il primo tra gli strumenti di *soft law* a fornire un elenco completo di definizioni che chiariscono il significato dei termini giuridici utilizzati dal Gruppo di studio. È proprio questa caratteristica che testimonia più di ogni altra lo scopo stesso del QCR: la creazione di un nuovo sistema completo relativo alla terminologia⁽⁶⁸⁾.

Dal punto di vista linguistico, alcune osservazioni sembrano a questo punto necessarie.

Il Gruppo di studio ha evitato di impiegare “*legalese and technicalities drawn from any one legal system*”, favorendo invece l'emersione di una nuova *lingua franca*. Poiché l'ordinamento giuridico europeo si propone come multilingue, i redattori si sono impegnati a fondo per creare una lingua neutra, priva di termini giuridici e di tecnicismi che potessero essere “*readily translated without carrying unwanted baggage with it*”⁽⁶⁹⁾. Per questo motivo, termini come *recission*, *tort* e *delict* vengono evitati e sostituiti da parafrasi descrittive. Ad esempio, nel campo della responsabilità civile, non si fa riferimento al concetto di *tort*, ma alla descrizione “*non-contractual liability arising out of damage caused to another*”. La parte danneggiata viene definita come “*a person who has suffered legally relevant damage*” e il responsabile come “*a person who caused the damage*” (VI.-1:01). Al fine di ottenere maggior concisione, sono stati creati dei neologismi, alcuni dei quali sono descrittivi, altri traduzioni letterali. Ad esempio, la regola sulla *force majeure* viene definita *event beyond control* (VI.-5:302), il *Rücktritt* tedesco diventa lo *unilateral withdrawal*, il *Rechtsgeschäft* lo *juridical act* (II.-1:101). Anche le espressioni in latino vengono evitate. Ad esempio, al posto di impiegare il concetto latino di *negotiorum gestio*, si introduce il termine *benevolent intervention in another's affairs* (Book V).

È inoltre necessario sottolineare che, sebbene il DCFR sia stato redatto in inglese, “questo” inglese è diverso da quello che esprime i concetti tradizionali del *common law*.

Nel contesto del QCR, l'inglese diventa una lingua neutra o descrittiva, associata a un contesto classico di *civil law*. In quanto tale, non recepisce più i concetti di *common law*, né quelli di un altro ordinamento giuridico

⁽⁶⁸⁾ C. MARCHETTI, *Legal categories and legal terms in the path towards a European private law: the experiment of the DCFR*, cit., 1265.

⁽⁶⁹⁾ Introduzione del Draft Common Frame of Reference, 29 e ss.

specifico, storicamente dato, ma piuttosto quelli di un ordinamento giuridico emergente, il sistema giuridico europeo, che è fortemente influenzato dai diversi contesti culturali e giuridici degli Stati membri ⁽⁷⁰⁾.

Una Report britannico sul linguaggio impiegato nel QCR conferma che i redattori sono generalmente riusciti “*a esprimere le sue regole con una terminologia comprensibile in inglese, ma non troppo legata ai concetti tecnici del diritto inglese stesso*”. Tuttavia, nonostante il linguaggio neutro e descrittivo del QCR, la valutazione osserva che “*permangono alcuni problemi terminologici significativi*”, che “*diventeranno evidenti nella traduzione del QCR in tutte le lingue ufficiali dell’UE*” ⁽⁷¹⁾.

Alcuni Autori si sono chiesti come un diritto “armonizzato” possa garantire la conservazione della diversità culturale e linguistica ⁽⁷²⁾. L’approccio del QCR è quello di rispettare la diversità garantendo la partecipazione su un piano di parità di giuristi provenienti da tutte le culture giuridiche europee e cercando di prendere in considerazione tutti i sistemi giuridici degli Stati membri dell’UE ⁽⁷³⁾. La diversità linguistica dovrebbe essere rispettata assicurando che il QCR sia tradotto nel maggior numero possibile di lingue europee ⁽⁷⁴⁾, anche se appare difficile tradurre accuratamente un tale documento nelle ventitré lingue dell’Unione europea ⁽⁷⁵⁾. La traduzione dall’inglese comunitario sembra essere un continente nuovo e in gran parte inesplorato, anche perché sta nascendo solo ora e i suoi confini sono ancora indefiniti.

In relazione a questo fenomeno, si possono effettuare alcune osservazioni che mettono in luce nuove difficoltà da affrontare. In primo luogo,

⁽⁷⁰⁾ B. POZZO, *Comparative Law and the New Frontiers of Legal Translation*, in *Language and Culture in the EU: Multidisciplinary Perspectives*, cit., 73.

⁽⁷¹⁾ S. WHITTAKER, *The Draft Common Frame of Reference: An Assessment*. Assessment commissioned by the Ministry of Justice, UK, 2008, 102.

⁽⁷²⁾ Cfr. R. SEFTON-GREEN, *Cultural Diversity and the Idea of a European Civil Code*, in M.W. HESSELINK, *The Politics of a European Civil Code*, Kluwer Law International, The Hague, 2006; T. WILHELMSSON, E. PAUNIO ET A. POHJOLAIENEN (eds.), *Private Law and the Many Cultures of Europe*, Kluwer Law International, The Hague, 2007.

⁽⁷³⁾ Draft Common Frame of Reference, Introduzione, para. 19.

⁽⁷⁴⁾ P. GILIKER, *The Draft Common Frame of Reference and European contract law: moving from the “academic” to the “political” text*, in J DEVENNEY AND M. KENNY, eds. *The Transformation of European Private Law: Harmonisation, Consolidation, Codification Or Chaos?*. Cambridge University Press, 2013, 23-44.

⁽⁷⁵⁾ B. POZZO, *The challenges of a multi-lingual approach*, in *Research Handbook on EU Consumer and Contract Law*. Edward Elgar Publishing, 2016, 138-158, in particolare 156.

i problemi della traduzione giuridica sono cambiati e si differenziano da quelli che il comparatista affronta in genere quando traduce un termine da una lingua all'altra. Le traduzioni in un contesto multilingue, come già detto, devono perseguire gli stessi obiettivi della legislazione multilingue, in particolare l'armonizzazione del diritto. Il problema non è più dunque quello della traduzione corretta da una lingua all'altra, ma piuttosto tra le 23 lingue ufficiali e l'inglese, che è stato reinventato proprio per fungere da intermediario. In questo contesto, l'obiettivo che ci si propone è quello formulare una norma in inglese che, una volta tradotta nelle altre 22 lingue ufficiali, possa produrre lo stesso risultato una volta traspunta nei 27 Stati membri. Non è un'impresa da poco.

5. La Proposta per un diritto comune sulla vendita

Il progetto definitivo di un Quadro Comune di Riferimento ⁽⁷⁶⁾ è stato infine approvato e pubblicato nel 2009⁽⁷⁷⁾, con un duplice obiettivo. In primo luogo, esso doveva servire come strumento per migliorare l'*acquis*, fornendo definizioni chiare di termini giuridici, principi fondamentali e norme modello coerenti nel campo del diritto contrattuale che si ispirassero all'*acquis* esistente e alle migliori soluzioni trovate negli ordinamenti giuridici degli Stati membri. In secondo luogo, si è detto che il QCR avrebbe potuto servire come base per uno strumento opzionale sul diritto contrattuale europeo ⁽⁷⁸⁾.

In effetti, la proposta iniziale di un diritto comune europeo della vendita (Common European Sales Law, CESL), pubblicata dalla Commissione nel 2011 sotto forma di regolamento ⁽⁷⁹⁾, mirava a introdurre un regime

⁷⁶ Disponibile a: ec.europa.eu/justice/policies/civil/docs/dcfr_outline_edition_en.pdf.

⁷⁷ C. VON BAR, E. CLIVE AND H. SCHULTE-NÖLKE (a cura di), *Definitions and Model Rules of European Private Law Draft Common Frame of Reference* (DCFR), Outline Edition, Sellier European Law Publisher, Munich, 2009.

⁷⁸ R. SCHULZE, T. WILHELMSSON, *From the Draft Common Frame of Reference towards European Contract Law Rules*, ERCL 2008, 154 ff.; Y. ADAR, P. SIRENA, *Principles and Rules in the Emerging European Contract Law: From the PECL to the CESL, and Beyond*, ERCL 2013, 1.

⁽⁷⁹⁾ COM (2011) 635 definitivo, Proposta di Regolamento del Parlamento europeo e del Consiglio relativo a un diritto comune europeo della vendita.

opzionale con un insieme uniforme di norme contrattuali per la vendita transfrontaliera di beni tra imprese e consumatori ⁽⁸⁰⁾.

La CESL si ispirava in larga misura al Quadro comune di riferimento, sia nella sostanza che nella forma. Sebbene il QCR fosse stato concepito come punto di partenza per un diritto europeo delle obbligazioni, si trattava pur sempre di un testo accademico ⁽⁸¹⁾. Ciò ebbe due conseguenze: in primo luogo, era stato progettato per uno scopo diverso e più ampio; in secondo luogo, era alquanto macchinoso e tutt'altro che facile da applicare ⁽⁸²⁾.

La CESL era stata oggetto di un intenso dibattito tra gli accademici, ma anche tra i politici e gli Stati membri ⁽⁸³⁾. Tra le critiche mosse alla CESL troviamo la scarsa attrattiva che essa esercitava sugli utenti. Durante le discussioni che hanno seguito la pubblicazione della proposta, è stato messo in luce che nelle controversie con i consumatori sia particolarmente importante che esse possano essere risolte stragiudizialmente. Come sottolineato Pauliine Koskelo, Presidente della Corte Suprema della Finlandia: *«Having to seek redress through the courts is in most cases not a good option. Quite often it is no realistic option at all. In order to facilitate redress and the settlement of disputes without recourse to the court system, the applicable rules need to be sufficiently clear and precise. Rules that are vague or otherwise formulated in general terms leave plenty of room for different interpretations. Such rules are generally not a good or sufficient basis on which the parties to a dispute can reach a solution without recourse to some independent body. The need for sufficiently clear and precise rules carries with it the downside that the rules, being rather detailed and comprehensive, also become numerous and seemingly complicated. The CESL is one example of this dilemma, known to anyone involved in legislative activity. The voluminous and rather complicated appearance of the CESL is a consequence of the*

⁽⁸⁰⁾ La Proposta di un diritto comune europeo sulla vendita è stata ritirata nel dicembre del 2014.

⁽⁸¹⁾ *The Proposal for a Common European Sales Law: the way forward*, WORKSHOP with the participation of EU National Parliaments Wednesday. Directorate General For Internal Policies Policy Department C: Citizens' Rights And Constitutional Affairs Legal Affairs, 10 July 2013 JAN 4 Q 1, PE 474.401.

⁽⁸²⁾ P. GILIKER, *The Draft Common Frame of Reference and European contract law: moving from the "academic" to the "political" text*, cit.

⁽⁸³⁾ Cfr. R. SCHULZE, *Common European Sales Law (CESL): Commentary*, Baden-Baden, Nomos, 2012.

necessary ambition of providing a clear and precise set of rules that broadly covers the range of issues that may arise in a contractual relationship. While the degree of coverage and detail is both intended and needed in order to ensure the usefulness of the rules, the impression of volume and intricacy in the CESL may also hamper its attractiveness among users» ⁽⁸⁴⁾.

Uno degli obiettivi principali della CESL era in particolare quello di affrontare i cambiamenti apportati dalle tecnologie digitali, prendendo in considerazione gli obblighi di informazione, l'incorporazione delle clausole standard, le clausole abusive, la non conformità e i rimedi.

Nonostante il generale apprezzamento della proposta della Commissione da parte del Parlamento europeo, è apparso presto chiaro che la proposta di Regolamento non sarebbe passata in Consiglio.

Nel 2014, la Commissione Juncker ritirò infine la proposta di Regolamento per un diritto comune europeo della vendita (CESL), decretando la fine del lungo sogno di armonizzare il diritto contrattuale europeo ⁽⁸⁵⁾.

6. Le nuove direttive sul contenuto digitale e i servizi digitali

Dopo il ritiro della CESL, la Commissione ha presentato due nuove proposte di direttiva ⁽⁸⁶⁾, in linea con la Strategia per il mercato unico digitale del 2015 ⁽⁸⁷⁾, che si occupava espressamente dell'armonizzazione del diritto privato dei consumatori.

⁽⁸⁴⁾PAULIINE KOSKELO, President, Supreme Court of Finland, *A national judge's perspective on the proposal for a CESL*, in *The Proposal for a Common European Sales Law: the way forward*, cit., 5.

⁽⁸⁵⁾ A. SAVIN, *Harmonising Private Law in Cyberspace: The New Directives in the Digital Single Market Context*, in *Copenhagen Business School, CBS LAW Research Paper 2019*, 19-35.

⁽⁸⁶⁾ Proposta di direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a determinati aspetti dei contratti di fornitura di contenuto digitale COM/2015/0634 definitivo - 2015/0287 (COD); Proposta di direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a determinati aspetti dei contratti di vendita online e di altri tipi di vendita a distanza di beni COM/2015/0635 final - 2015/0288 (COD).

⁽⁸⁷⁾ Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, *Strategia per il mercato unico digitale in Europa*, Bruxelles, 6.5.2015, COM(2015) 192 definitivo.

La Direttiva (UE) 2019/770 relativa a determinati aspetti dei contratti di fornitura di contenuto digitale e di servizi digitali ⁽⁸⁸⁾ e la Direttiva (UE) 2019/771 relativa a determinati aspetti dei contratti di vendita di beni, che modifica il regolamento (UE) 2017/2394 e la direttiva 2009/22/CE, e che abroga la direttiva 1999/44/CE ⁽⁸⁹⁾ sono state pubblicate entrambe nel maggio del 2019.

Nonostante il lungo processo che avrebbe dovuto portare a una maggiore consapevolezza dell'importanza di una terminologia coerente per raggiungere l'armonizzazione dei contratti in questo settore, le due direttive promulgate nel 2019 utilizzano ancora definizioni molto discutibili per raggiungere questo obiettivo.

A titolo di esempio, la definizione centrale introdotta dall'art. 2 (5) della Direttiva 2019/770 che, in inglese, è espressa dal termine « *trader* » si riferisce a « *qualsiasi persona fisica o giuridica, indipendentemente dal fatto che si tratti di un soggetto pubblico o privato, che agisca, anche tramite qualsiasi altra persona che agisca in nome o per conto di tale persona fisica o giuridica, per finalità che rientrano nel quadro della sua attività commerciale, industriale, artigianale o professionale, in relazione ai contratti oggetto della presente direttiva* ».

Questo concetto è stato tradotto nelle differenti lingue ufficiali con concetti – tra di loro assai eterogenei - come « *professionnel* » in francese, « *Unternehmer* » in tedesco, « *operatore economico* » in italiano, « *empresario* » in spagnolo et « *Profissional* » in portoghese.

La stessa difficoltà a trovare una terminologia coerente si applica ai « *remedies for lack of conformity* » (articolo 14), che sono tradotti con:

- *Mezzi di ricorso per difetto di conformità* in italiano,
- *Recours pour défaut de conformité* in francese,
- *Medidas correctoras por falta de conformidad* in spagnolo,
- *Abhilfen bei Vertragswidrigkeit* in tedesco,
- *Meios de ressarcimento em caso de falta de conformidade* in portoghese.

Solo il tempo ci dirà se questi termini porteranno a un'interpretazione armonizzata nel corso del processo di recepimento nei diversi Stati membri.

⁽⁸⁸⁾ GU L 136, 22.5.2019, 1–27.

⁽⁸⁹⁾ GU L 136, 22.5.2019, 28–50.

7. Conclusioni

La precisione della terminologia e la chiarezza delle norme giuridiche sono importanti sotto diversi aspetti. Norme comprensibili e accessibili favoriscono l'accesso al diritto da parte dei non addetti ai lavori e, soprattutto, dei cittadini comuni, aumentano la certezza e la prevedibilità delle decisioni e sono un presupposto necessario per la creazione di un quadro giuridico armonizzato nel contesto della diversità giuridica e linguistica europea ⁽⁹⁰⁾.

Tuttavia, l'aspirazione alla chiarezza e alla comprensibilità nel campo del diritto contrattuale ha dovuto fare i conti con la complessità derivante dal multilinguismo, principio fondante del sistema giuridico europeo.

Le varie iniziative messe in atto dalle Istituzioni europee hanno portato ai primi risultati, come il progetto di Quadro comune europeo di riferimento. Tuttavia, c'è ancora molta strada da fare e molte insidie da superare.

Una soluzione potrebbe essere quella di istituire specifici corsi universitari interdisciplinari che permettano ai giuristi nazionali di comprendere meglio le questioni legate all'espressione del diritto europeo nelle diverse lingue ufficiali.

Purtroppo, lo studio del diritto a livello nazionale è ancora troppo spesso radicato in vecchi archetipi, che non rispondono alle sfide del mondo di oggi. Pochi Paesi offrono ai loro studenti l'opportunità di seguire corsi di diritto comparato che consentano loro di comprendere le ragioni alla base delle differenze tra i sistemi giuridici europei e, di conseguenza, le difficoltà insite nella traduzione giuridica.

Pertanto, invece di affidarsi esclusivamente a iniziative politiche in questo ambito, sarebbe preferibile sviluppare una valutazione più attenta del compito che le università potrebbero svolgere per gettare le basi di un sistema giuridico che, pur rispettando le differenze linguistiche e culturali, possa essere definito veramente *europeo*.

⁽⁹⁰⁾ M.-L.MATHIEU, *La transposition des directives en droit français: maîtrise des mots, maîtrise sur les mots*, in ERPL 5&6-2012, 1277 e ss.

Abstract

Il diritto europeo dei contratti alla ricerca di una terminologia coerente

Obiettivi: Il contributo ha l'obiettivo di ricostruire il processo di armonizzazione del diritto dei consumatori e dei contratti a livello europeo, con particolare riferimento alle sfide poste sul piano linguistico, e di formulare alcune proposte in merito alle riforme di sistema da intraprendere per affrontare queste sfide, tra le quali risulta centrale il tema della formazione dei giuristi. **Metodologia:** Analisi delle modalità di recepimento di specifiche direttive europee in diversi Stati membri, al fine di analizzare l'impatto della terminologia europea sulla terminologia giuridica di diversi sistemi giuridici. **Risultati** In un contesto multilingue, i problemi della traduzione giuridica sono cambiati e si differenziano da quelli che il comparatista affronta quando traduce un termine da una lingua all'altra. Appare necessario investire a monte in una nuova formazione dei giuristi, ad esempio istituendo specifici corsi universitari interdisciplinari che permettano ai giuristi nazionali di comprendere meglio le questioni legate all'espressione del diritto europeo nelle diverse lingue ufficiali. **Limiti e implicazioni:** Il contributo offre primi spunti di riflessione concentrandosi su uno specifico ambito del sapere giuridico, aprendo tuttavia la strada per successive ricerche in ambiti affini. **Originalità:** L'analisi di casi specifici e delle criticità emerse consente all'A. di tratteggiare nuove possibili piste di intervento, che vanno oltre le iniziative politiche adottate a livello europeo, per affrontare il nodo della formazione giuridica e del ruolo delle Università nella costruzione di un sistema giuridico europeo.

Parole chiave: armonizzazione, diritto, contratti, multilinguismo, formazione

European contract law in search of coherent terminology

Purpose: The contribution aims to reconstruct the process of harmonization of consumer and contracts law at European level, with particular reference to the challenges posed on a linguistic level, and to formulate some proposals regarding the system reforms to be undertaken to address these challenges, among which the theme of legal experts' training is crucial. **Methodology:** Analysis of the methods of transposition of specific European directives in different Member States, in order to analyze the impact of European terminology on the legal terminology of different legal systems. **Findings:** In a multi-lingual context, the problems of legal translation have changed and differ from those that the comparator faces when translating a term from one language to another. It seems necessary to invest upstream in a new training of jurists, for example by establishing specific interdisciplinary university courses that allow national jurists to better understand the issues related to the expression of European law in the various official languages. **Research limitations/implications:** The contribution offers initial food for thought by focusing on a specific area of legal knowledge, however opening the way for subsequent research in related areas. **Originality:** The analysis of specific cases and the critical issues that emerged allows the A. to outline new possible areas of intervention, which go beyond the political initiatives adopted at European level, to

address the issue of legal formation and the role of universities in the construction of a European legal system.

Keywords: *harmonization, law, contracts, multilingualism, training*

Offerta formativa e didattica per i giuristi di oggi e di domani

*Elena Signorini**, *Maria Beatrice Pagani***, *Elisabetta Bani****

Sommario: Introduzione: una nuova istruzione – **1.** Un nuovo linguaggio per una nuova istruzione. – **2.** Nuove frontiere dell'insegnamento giuridico. – **3.** Rileggendo Carnelutti: dal sapere al saper fare (la clinica del diritto ed il rapporto con il reale). – **3.1.** Quale ruolo ricopre il sistema universitario nella formazione dei giuristi: brevi cenni comparati. – **4.** Il modello delle cliniche legali. – **5.** L'apporto innovativo delle tecnologie nell'insegnamento delle materie giuridiche. – **5.1.** I *serious games*. – **6.** Qualche riflessione conclusiva.

Introduzione: una nuova istruzione

La velocità con cui il mondo attuale muta, sia in relazione al progresso tecnologico che sotto molteplici aspetti, pone non poche questioni all'istruzione. Un'istruzione che deve abbracciare però anche il concetto di educazione, non limitandosi solo a saperi nozionistici disciplinari, o meglio, interdisciplinari ⁽¹⁾.

* *Professoressa associata di Diritto del lavoro, Università degli Studi di Bergamo. Ha scritto i §§ 2, 3, 3.1, 5, 5.1.*

** *Dottoranda di ricerca in Lavoro, sviluppo e innovazione, Università di Modena e Reggio Emilia, e cultrice della materia Diritto del lavoro I e II (corso Diritto per l'impresa nazionale e internazionale), Università degli Studi di Bergamo. Ha scritto l'introduzione e il § 1.*

*** *Professoressa ordinaria di Diritto dell'economia, Università degli studi di Bergamo. Ha scritto il § 4.*

Le conclusioni sono il frutto delle riflessioni congiunte delle Autrici.

⁽¹⁾ R. MASSA, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Bari, Laterza, 1997, p. 27 e ss.; F. CAMBI, *Manuale di storia della pedagogia*, Bari, Laterza, 2003; A. M. PASSASEO, *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*, Armando editore, Roma, 2022; M. GENNARI, *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano, 2017.

Si assiste così ad un rimescolamento delle competenze necessarie per lo svolgimento di diverse mansioni, rimescolamento in certi casi più evidente, in altri meno, ma sempre e comunque presente.

Il presente scritto si propone, a seguito di una riflessione generale sull'istruzione e sull'insegnamento, di analizzare le nuove competenze e i nuovi metodi necessari al diritto adottando il punto di vista giuridico più che pedagogico.

Innanzitutto, prima di focalizzarsi su quali nuove competenze deve oggi avere un giurista, pare imprescindibile un primo riferimento generale al tema delle *soft skills*, competenze trasversali non solo necessarie alla produttività economica e ad avere strumenti per adattarsi alle evoluzioni sempre più frequenti del sistema, ma anche allo sviluppo del senso critico e ad una cittadinanza consapevole ed empatica⁽²⁾. Data la forte connotazione contestuale e la complessità della questione⁽³⁾, darne una definizione precisa è tuttavia molto complesso anche se si può generalmente affermare che siano competenze complementari a quelle tecnico-professionali in quanto necessarie per gestire e affrontare le situazioni sempre più composite, lavorative e non, della vita odierna. Siamo dunque

⁽²⁾ M. C. NUSSBAUM, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, 2012; G. CHIOSSO, A. M. POGGI, G. VITTADINI, *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna, 2021; A. LA MARCA, C. BONO, *Didattica universitaria e sviluppo sulle competenze di scrittura*, Scholé, Brescia, 2018.

⁽³⁾ B. SCHULZ, *The Importance of Soft Skills: Education beyond Academic Knowledge*, in *Journal of Language and Communication*, 2008, 147. Si pensi anche a studi che hanno dimostrato come le competenze, sia *hard* che *soft*, ritenute più importanti nel mondo del lavoro mutino nel tempo. In un caso specifico, se nel 2015 le dieci principali competenze erano: *complex problem solving, coordinating with others, people management, critical thinking, negotiation, quality control, service orientation, judgement and decision making, active listening, creativity*, nel 2020 sarebbero state: *complex problem solving, critical thinking, creativity, people management, coordinating with others, emotional intelligence, judgement and decision making, service orientation, negotiation, cognitive flexibility*. Secondo lo studio nel 2025 saranno: *analytical thinking and innovation, active learning strategies, complex problem solving, critical thinking and analysis, creativity, originality and initiative, leadership and social influence, technology use, monitoring and control, technology design and programming, resilience, stress tolerance and flexibility, reasoning, problem solving, ideation*, e nel 2030: *judgement and decision making, fluency of ideas, active learning, learning strategies, originality, system evaluation, deductive reasoning, complex problem solving, system analysis, monitoring*. A. GRAY, *The 10 Skills You Need to Thrive in the Fourth Industrial Revolution*, WEF, in www.weforum.org (ultima consultazione 19 agosto 2022).

di fronte a risorse personali non strettamente legate ad un insegnamento ma la cui coltivazione e il cui miglioramento sono sicuramente inscindibili da un buon percorso di formazione in quanto fondamentali soprattutto nelle relazioni interpersonali e nella gestione di *stress* e di imprevisti ⁽⁴⁾. Fermo restando che tali abilità non sono solo il frutto di un percorso scolastico, alcuni passi in tal senso, seppur ancora non particolarmente incisivi, sono stati registrati in Italia con la Legge 107/2015 che ha riformato il sistema nazionale di istruzione e formazione (e delegato per il riordino delle disposizioni legislative vigenti). In tale ambito si segnala in particolare l'introduzione obbligatoria dell'alternanza scuola-lavoro ⁽⁵⁾, un elemento sicuramente vincente seppur da seguire e sviluppare in maniera adeguata. A tal proposito non può non essere fatto riferimento anche alla Legge 145/2018 che ha considerato la materia ridefinendo l'alternanza come "percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" e specificandone la durata: non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali, a 150 nel secondo biennio e nell'ultimo anno per gli istituti tecnici e a 90 nel secondo biennio e quinto anno dei licei ⁽⁶⁾. Peraltro, con Decreto Ministeriale 37/2019 è stato dato uno spazio a queste esperienze anche al momento dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione ⁽⁷⁾. Un altro ambito di analisi che non può essere tralasciato è poi la già richiamata interdisciplinarietà, andando oltre la "*giustapposizione delle conoscenze*" ⁽⁸⁾ per porle in dialogo tra loro, integrandole e trovando punti di contatto e soluzioni ad eventuali discrasie. In certi casi poi sarà oppor-

⁽⁴⁾ M. PEZZOLI, *Soft Skills che generano valore: Le competenze trasversali per l'industria 4.0*, Franco Angeli, Milano, 2017.

⁽⁵⁾ «Al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti, i percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui al [decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77](#), sono attuati, negli istituti tecnici e professionali, per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi, di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio. Le disposizioni del primo periodo si applicano a partire dalle classi terze attivate nell'anno scolastico successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore della presente legge. I percorsi di alternanza sono inseriti nei piani triennali dell'offerta formativa». Art. 1, co. 33, L. 107/2015, in www.normattiva.it (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽⁶⁾ Art. 1, co. 784, L. 145/2018, in www.normattiva.it (ultima consultazione 4 ottobre 2022).

⁽⁷⁾ Art. 2, D.M. 37/2019, in www.miur.gov.it (ultima consultazione 4 ottobre 2022).

⁽⁸⁾ O multidisciplinarietà.

tuno fare riferimento a quella che nel 1970 è stata definita transdisciplinarietà, un ulteriore tassello al quadro fin qui delineato che non solo integra saperi differenti ma amplia la visione del tema da affrontare anche «attraverso il coinvolgimento e l'inclusione tanto di accademici e specialisti settoriali (come nel caso dell'interdisciplinarietà), che di stakeholder esterni al mondo accademico, profondamente legati e interessati al processo di ricerca stesso»⁽⁹⁾. Sembra muoversi in tal senso la novità introdotta con Legge 33/2022 che ha consentito l'iscrizione contemporanea a due corsi di istruzione superiore. Maggiori competenze in maggiori ambiti, infatti, possono sicuramente essere un modo per far fronte alle nuove sfide della realtà odierna, favorendo anche nuovi spazi di azione⁽¹⁰⁾.

Pare poi opportuno esplicitare anche quanto sia fondamentale garantire percorsi flessibili e una formazione adeguata degli insegnanti, ad ogni livello scolastico, e un giusto sistema di valutazione che non premi solo la mera memorizzazione nozionistica dello studente e che riconosca all'attività didattica del docente il giusto valore⁽¹¹⁾. Tale approccio pare necessario anche con riferimento all'attuazione della recente Legge 79/2022 che ha convertito con modificazioni il Decreto-legge 36/2022 e ha previsto, anche se la riforma non è ancora in vigore, il raggiungimento di 60 CFU universitari specifici per ottenere l'abilitazione all'insegnamento. L'obiettivo della riforma è garantire che gli insegnanti abbiano tutte le competenze necessarie a svolgere il loro ruolo essenziale⁽¹²⁾.

⁽⁹⁾ UNIVERSITÀ DEL PIEMONTE ORIENTALE, MULTIDISCIPLINARE, *Interdisciplinare, transdisciplinare: facciamo chiarezza*, in www.agingproject.unipo.it (ultima consultazione 19 agosto 2022); M. MANSFIELD, E. MERTZ, *Teaching an interdisciplinary law class*, in S. TALES, E. MERTZ, H. KLUG (a cura di), *Research Handbook on Modern Legal Realism*, Edward Elgar, Cheltenham, 2021, p. 208 e ss.

⁽¹⁰⁾ Art. 1, L. 33/2022, in www.normattiva.it (ultima consultazione 4 ottobre 2022).

⁽¹¹⁾ E. DAMIANO, *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano, 2007; B. D'AMORE, P. FANDIÑO, M. I. MARAZZANI, G. SANTI, S. SBARAGLI, *Il ruolo dell'epistemologia dell'insegnante nelle pratiche di insegnamento*, in *Insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 2019, n. 2, p. 171 e ss.; M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, in *Diritto & questioni pubbliche*, 2020, n. XX, p. 229 e ss.

⁽¹²⁾ L. 79/2022, in www.normattiva.it (ultima consultazione 4 ottobre 2022); Art. 44, D.L. 36/2022, in www.normattiva.it (ultima consultazione 4 ottobre 2022); G. BERTAGNA, F. MAGNI, *Diventare insegnanti nel progetto di riforma dell'abilitazione*, 12 marzo 2022, in www.foe.it; G. BERTAGNA, *L'abilitazione all'insegnamento con i 60 CFU: un'estensione dei 24 CFU o qualcosa di nuovo e diverso?*, in *Nuova secondaria*, n. 1, 2022.

Ma quali competenze coltivare o trasmettere? Anche in questo ambito il contesto assume un valore imprescindibile e, per quanto riguarda l'Italia il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza ⁽¹³⁾, ambito in cui si inserisce anche la riforma appena citata, può sicuramente essere una cartina al tornasole di quali sono i percorsi che negli scorsi anni si sono affermati, e che ancora si stanno affermando, in Europa.

Il Piano, infatti, si articola in cinque missioni: 1. Digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo; 2. Rivoluzione verde e transizione ecologica; 3. Infrastrutture per una mobilità sostenibile; 4. Istruzione e Ricerca; 5. Inclusione e Coesione; 6. Salute, e si sviluppa su tre assi strategici: digitalizzazione e innovazione, transizione ecologica, inclusione sociale ⁽¹⁴⁾. Ne discende in maniera quasi assiomatica che, tra le competenze, *hard* e *soft*, che saranno sempre più richieste sul mercato del lavoro vi siano quelle connesse a questi tre ambiti, con risvolti non indifferenti sull'occupabilità delle persone ⁽¹⁵⁾. A tal proposito in Italia,

⁽¹³⁾ Definito in risposta al programma europeo *NextGenerationEU* e predisposto per far fronte agli effetti negativi della pandemia da Covid-19 prevedendo «*investimenti e riforme per accelerare la transizione ecologica e digitale; migliorare la formazione delle lavoratrici e dei lavoratori; e conseguire una maggiore equità di genere, territoriale e generazionale*» per una «*ripresa sostenibile, uniforme, inclusiva ed equa*». AGENZIA PER LA COESIONE TERRITORIALE, *Next generation EU e il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, in www.agenziacoesione.gov.it (ultima consultazione 19 agosto 2022); *Piano nazionale di ripresa e resilienza*, in www.mise.gov.it; M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, cit.

⁽¹⁴⁾ *Piano nazionale di ripresa e resilienza*, cit.

⁽¹⁵⁾ C. BERLIRI, A. BULGARELLI, C. PAPPALARDO, *Valutazione della qualità della formazione professionale attraverso la stima di occupabilità*, in *Lavoro e Relazioni Industriali*, 2002, n. 1, p. 25 e ss.; L. WENJING, L. JIN, *Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings*, in *Applied energy*, 2021, n. 300; M. PELLERÉY, *Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali*, in *Studi e ricerche*, 2016, n. 1; F. CANTATORE, K. GALLOWAY, L. PARSONS, *Integrating technology to increase graduate employability skills: a blockchain case study in property law teaching*, in *Legal Education Review*, 2021, n. 1; D. ORR, *The pedagogy of Transition: educating for the future we want*, in www.greattransition.org (ultima consultazione 19 agosto 2022); N. PEDCHENKO, S. TUL, O. SHKURUPII, T. DEYNEKA, A. FLEHANTOVA, *The impact of digitalization on employment transformation in countries with different income levels, in Financial and credit activities: problems of theory and practice*, 2021, n. 4, p. 216 e ss.

ma anche all'estero⁽¹⁶⁾, si stanno già registrando carenze di tecnici soprattutto in queste sfere e proprio a causa, tra le altre, di un *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro connesso ad una «*mancaza di allineamento tra il sistema delle imprese e del lavoro con il sistema dell'istruzione*», da intendersi sia in termini di formazione e orientamento, oltre che di *longlife learning*, di *upskilling* e di *reskilling*⁽¹⁷⁾.

Chiaramente digitalizzazione e innovazione, transizione ecologica, inclusione hanno implicazioni in ambito giuridico e da qui discende la necessità di figure che, non solo conoscano in modo approfondito la normativa in queste materie, ma che siano capaci anche di coglierne le relazioni con altri elementi della realtà, proprio nella prospettiva di transdisciplinarietà prima delineata, e di seguirne e comprenderne i mutamenti. Non è dunque necessario fornire una «*analitica e compiuta conoscenza dei fondali di un mare che si trasforma in continuazione, non una carta topografica continuamente aggiornata che sarà sempre già vecchia quando lo studente giunge a laurearsi*», bensì «*un pieno dominio*

(¹⁶) A. GARNERO, M. TADDEI, *Domanda e offerta di lavoro: un incontro difficile*, cit.; L. PAGANI, *Matching*, in Treccani (a cura di), *Dizionario di economia e finanza*, Roma, 2012, in www.treccani.it (ultima consultazione 19 agosto 2022); P. ESPOSITO, S. SCICCHITANO, *Se la domanda non trova l'offerta sul mercato del lavoro: mismatch e disoccupazione in Italia*, in *Etica Economia*, 2022, in www.eticaeconomia.it (ultima consultazione 19 agosto 2022); L. BORATTO, *In Italia le aziende non riescono a trovare 233 mila lavoratori*, in *La stampa*, 5 ottobre 2021, in www.lastampa.it (ultima consultazione 19 agosto 2022); G. POGLIOTTI, C. TUCCI, *Lavoro, 6 imprese su 10 assumono. Però mancano operai e ingegneri*, in *Il sole 24 ore*, 1 febbraio 2022, in www.ilsole24ore.com (ultima consultazione 19 agosto 2022); G. NARWAN, *Two in five British businesses are struggling to find workers*, in *The Times*, 17 settembre 2021, in www.thetimes.co.uk (ultima consultazione 19 agosto 2022); A. BELLO HUIDOBRO, *El 56% de las empresas tiene problemas para encontrar personal*, in *El economista*, 20 aprile 2022, in www.eleconomista.es (ultima consultazione 19 agosto 2022).

(¹⁷) MINISTRO PER LA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE, *Lavoro, Brunetta-Tiraboschi: "Su grande dimissione evitare narrazioni emotive. I numeri non confermano una fuga dal lavoro"*, 6 giugno 2022, in www.funzionepubblica.gov.it (ultima consultazione 19 agosto 2022); R. BRUNETTA, M. TIRABOSCHI, *Grande dimissione: fuga dal lavoro o narrazione emotiva? Qualche riflessione su letteratura, dati e tendenze*, in *Adapt Working Paper*, 2022, n. 6, p. 4 e ss.; INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION, *Shaping skills and lifelong learning for the future of work, International Labour Conference, 109th session, Report VI*, Geneva, 2021, p. 9 e ss.; O. KOVACS-ONDREJKOVIC, R. STRACK, P. ANTEBI, G. LOPEZ, A. GOBERNADO, E. LYLE, *Decoding global trends in upskilling and reskilling*, Boston, 2019; A. D. SIVALINGAM, S. MANSORI, *How organizations should view reskilling and upskilling the workforce*, Elsevier, 2021.

dell'uso dei basilari strumenti di navigazione, bussola, sestante, scandaglio, di cui il laureato dovrà saper fare buon uso»⁽¹⁸⁾. Affinché questo sia possibile è necessario però un nuovo sistema, sia in ambito educativo che in generale, oltre che una riflessione su quale è, o dovrebbe essere, il ruolo del giurista all'interno della società⁽¹⁹⁾.

Con specifico riferimento al diritto del lavoro l'esemplificazione di tale riflessione risulta evidente: si pensi ad esempio a tutta la disciplina sullo *smart work*, che ha scardinato le tradizionali categorie di spazio e tempo, e alle questioni che ne sono derivate ad esempio in termini di salute e sicurezza del lavoratore⁽²⁰⁾, o, per quanto riguarda la transizione verde, a tutta la riflessione che in questi anni si sta sviluppando in merito ai *green jobs*, necessari «per sfruttare appieno il potenziale occupazionale della transizione ad economie più rispettose dell'ambiente»⁽²¹⁾, e a tutto il vastissimo tema dell'inclusione che si snoda tra la normativa per la parità di genere, il diritto antidiscriminatorio ma anche la sensibilità individuale⁽²²⁾.

(18) L. CAPOGROSSI COLOGNESI, *Contenuti "culturali" e contenuti "positivi" nella formazione di base del giurista*, in V. CERULLI IRELLI, O. ROSELLI (a cura di), *La riforma degli studi giuridici*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli, 2005, p. 82.

(19) M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, cit.; B. PERDUE, A. WALLACE, *Preparing lawyers for practice: developing cultural competency, communication skills and content knowledge through street law programs*, in *Journal of Legal Education*, 2020, n. 1, p. 95 e ss.; S. BALLER ET AL., *Innovations & Avocats, Le temps de faire!*, Lefebvre Dalloz, 2021.

(20) D. GENTILINI, G. FILOSA, *La tutela della salute e sicurezza del lavoro nello smart working: inquadramento giuridico e sfide formative*, intervento a "Convegno Internazionale Labour is not a commodity today: the value of work and its rules between innovation and tradition", Bergamo, 28-30 novembre 2019; R. DI MEO, *Il diritto alla disconnessione nella prospettiva italiana e comparata*, in *Labour&Law Issues*, 2017, n. 3, p. 17 e ss.; M. PERUZZI, *Sicurezza e agilità: quale tutela per lo smart worker?*, in *Diritto della sicurezza sul lavoro*, 2017, n. 1; M. TIRABOSCHI, *Il sistema prevenzionistico e le tutele assicurative alla prova della IV Rivoluzione industriale. Bilancio e prospettiva di una ricerca*, Adapt, Bologna, 2021.

(21) ORGANIZZAZIONE INTERNAZIONALE DEL LAVORO, *Nuovo studio ILO: per le economie più "verdi" servono nuove competenze professionali*, in www.ilo.org (ultima consultazione 19 agosto 2022); INTERNATIONAL LABOUR OFFICE, EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING, *Skills for green jobs. A global view*, Geneva, 2011.

(22) R. CALDIN, S. SCOLLO, *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*, in *Studium educationis*, 2018, n. 3, p. 50 e ss.; A. VALLEBONA, *Breviario di diritto del lavoro*, Torino, 2017. Si ricordano a tal proposito anche la Direttiva

1. Un nuovo linguaggio per una nuova istruzione

Indipendentemente dalle nuove competenze e dai nuovi metodi che andranno affermandosi pare fondamentale dedicare spazio anche al linguaggio e, in particolare, al linguaggio giuridico.

La centralità della parola e il suo valore sociale⁽²³⁾ sono infatti elementi che vanno valorizzati nell'ambito della presente riflessione, e sicuramente caratterizzano non poco l'ambito giuridico in cui la composizione delle norme, ma anche la loro interpretazione e la redazione di dottrina e giurisprudenza, fanno emergere immediatamente come un linguaggio tecnico e appropriato⁽²⁴⁾ debba al contempo essere chiaro e comprensibile anche a non specialisti, in una parola deve essere denotativo⁽²⁵⁾.

La situazione attuale registra però delle criticità che già nel 1965 erano state ben espresse da Italo Calvino: «Ogni giorno, soprattutto da cent'anni a questa parte, per un processo ormai automatico, centinaia di migliaia di nostri concittadini traducono mentalmente con la velocità di macchine elettroniche la lingua italiana in un'antilingua inesistente. Avvocati e funzionari, gabinetti ministeriali e consigli d'amministrazione,

2000/43 che attua il principio della parità di trattamento fra le persone indipendentemente dalla razza e dall'origine etnica, in www.europa.eu (ultima consultazione 19 agosto 2022); la Direttiva 2000/78 che stabilisce un quadro generale per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro a prescindere dalla religione, dalle convinzioni personali, dagli handicap, dall'età e dall'orientamento sessuale, in www.europa.eu (ultima consultazione 19 agosto 2022); e la Direttiva 2006/54 riguardante l'attuazione del principio di pari opportunità e della parità di trattamento fra uomini e donne in materia di occupazione e impiego (rifusione), in www.europa.eu (ultima consultazione 19 agosto 2022), recepite nell'ordinamento italiano con appositi provvedimenti: decreti legislativi 215/2003, 216/2003 e 5/2010 che ha modificato il codice delle pari opportunità (Decreto legislativo 11 aprile 2006, n. 198), in www.normattiva.it (ultima consultazione 19 agosto 2022); Legge 5 novembre 2021, n. 162, Modifiche al codice di cui al decreto legislativo 11 aprile 2006, n. 198, e altre disposizioni in materia di pari opportunità tra uomo e donna in ambito lavorativo, in www.normattiva.it (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽²³⁾ A. AUGELLI, *La parola al centro: educare all'espressione di sé e al valore del linguaggio*, in M. AGLIERI, A. AUGELLI (a cura di), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, Franco Angeli, Milano, 2020, p. 65 e ss.

⁽²⁴⁾ N. IRTI, *Riconoscersi nella parola*, Il Mulino, Bologna, 2020.

⁽²⁵⁾ R. BRICCHETTI, *Insidie del linguaggio giuridico*, intervento, Ravenna, 23 ottobre 2015; R. LIBERTINI, *Perché scrivere chiaro. Dal semplicismo alla pertinenza del linguaggio giuridico (ai fini del discorso e dei suoi destinatari)*, in *Rivista italiana di informatica e diritto*, 2020, n. 1.

redazioni di giornali e di telegiornali scrivono parlano pensano nell'antilingua». Un retaggio del passato che secondo l'autore si radica nella mancanza di "un vero rapporto con la vita", rapporto che deve essere mantenuto e coltivato nel corso della formazione e della carriera giuridica e che potrà solo così manifestarsi nell'utilizzo della "lingua" ⁽²⁶⁾.

Inoltre «ciò che rende peculiare la situazione propria dell'ambito del diritto è che [...] non si limita ad usare la lingua per comunicare i propri contenuti e per descrivere la propria realtà, piuttosto si manifesta linguisticamente, è fatto di testi e di atti linguistici, sicché il confine tra l'analisi puramente linguistica e l'analisi propriamente giuridica può diventare difficile da tracciare». La situazione risulta poi ulteriormente complicata se si considerano anche tutti quei termini utilizzati con altro significato e la presenza di parole straniere non sempre perfettamente traducibili e attualmente sempre più diffuse grazie alle nuove tecnologie e al diritto comunitario e internazionale ⁽²⁷⁾. Si nota inoltre l'importanza di un linguaggio che sia adeguato ed inclusivo in virtù di quello che viene definito potere performativo della parola ⁽²⁸⁾. «Le parole servono a comunicare e raccontare storie. Ma anche a produrre trasformazioni e cambiare la realtà. Quando se ne fa un uso sciatto e inconsapevole o se ne manipolano deliberatamente i significati, l'effetto è il logoramento e la perdita di senso. Se questo accade è necessario sottoporre le parole a una manutenzione attenta, ripristinare la loro forza originaria, renderle di nuovo aderenti alle cose» ⁽²⁹⁾.

Emerge dunque chiaramente l'importanza di un linguaggio adeguato sia nella redazione di testi giuridici, inclusi anche i manuali universitari ⁽³⁰⁾, che nei discorsi orali pronunciati, ad esempio nell'ambito di una lezione frontale o di un qualsiasi altro strumento didattico impiegato. Per tale

⁽²⁶⁾ I. CALVINO, *L'antilingua*, in *Il giorno*, 3 febbraio 1965.

⁽²⁷⁾ G. GARZONE, F. SANTULLI, *Introduzione*, in G. GARZONE, F. SANTULLI (a cura di), *Il linguaggio giuridico: prospettive interdisciplinari*, Giuffrè editore, Milano, 2008, p. 1 e ss.; J. HUSA ET AL., *Advanced introduction to law and globalization*, Edward Elgar, Cheltenham, 2018, p. 137 e ss.

⁽²⁸⁾ M. MANERA, *Lingua, genere, lavoro: comunicare correttamente per contrastare la discriminazione*, in *Tutela e sicurezza del lavoro*, 2020, n. 2, p. 13 e ss.; M. L. BALAGUER CALLEJÓN, *Género y lenguaje. Presupuestos para un lenguaje jurídico igualitario*, in *Revista de derecho político*, 2008, n. 73, p. 71 e ss.

⁽²⁹⁾ G. CAROFIGLIO, *La manomissione delle parole*, Rizzoli editore, Segrate, 2010.

⁽³⁰⁾ M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, cit.

motivo un metodo di scrittura giuridica adeguato è sicuramente essenziale, sia in ambito formativo che in generale, per un dato sistema. Tale metodo dovrà in particolare porre l'accento sulla ricerca di chiarezza, sulla sistematicità, sulla sinteticità e anche su una sintassi leggera e senza troppi elementi lasciati sottointesi⁽³¹⁾.

Un linguaggio giuridico chiaro ha molteplici ripercussioni positive sul buon governo, sulla rapidità dei processi e sulla società in generale, oltre che basi etiche profonde e importanti risvolti sulla necessità di rendere effettivi i diritti⁽³²⁾. Per tale motivo si è diffuso da ormai diverso tempo il concetto di *Legal design* per indicare «*un approccio interdisciplinare incentrato sull'uomo, volto a prevenire o risolvere il problema legale*», dando la priorità al punto di vista degli utenti della legge⁽³³⁾ e, dunque, attuando «*una formulazione chiara e visiva che possa permettere anche a chi non è tecnicamente competente di poter comprendere tutte le informazioni contenute nell'atto*»⁽³⁴⁾. La stessa Commissione Europea ha ritenuto opportuno redigere un documento in cui raccogliere “*idee e suggerimenti*” per “*scrivere in modo chiaro*” e, conseguentemente: «*rendere la collaborazione più efficace, ridurre la corrispondenza inutile e instaurare un clima costruttivo*». I dieci suggerimenti principali, alcuni dei quali sono già precedentemente stati richiamati, sono: chiarire le idee, pensare a chi legge, strutturare il testo, essere semplici e brevi, essere coerenti, eliminare i sostantivi superflui, essere concreti ed espliciti, preferire la forma attiva, evitare “*falsi amici*”, gergo e abbreviazioni e rivedere il testo⁽³⁵⁾.

⁽³¹⁾ R. BRICCHETTI, *Insidie del linguaggio giuridico*, cit.

⁽³²⁾ R. LIBERTINI, *Perché scrivere chiaro. Dal semplicismo alla pertinenza del linguaggio giuridico (ai fini del discorso e dei suoi destinatari)*, cit.

⁽³³⁾ LEGAL DESIGN ALLIANCE, *What is legal design*, in www.legaldesignalliance.org (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽³⁴⁾ L. AULINO, E. ERRICHELLO, M. STRAZZULLO, *Il legal design applicato alla procura alle liti. Rapporto di fiducia e garanzia del diritto di difesa*, in *European Journal of Privacy law and Technologies*, 2021, n. 2, p. 88 e ss.

⁽³⁵⁾ COMMISSIONE EUROPEA, DIREZIONE GENERALE DELLA TRADUZIONE, *Scrivere chiaro*, Ufficio delle pubblicazioni, 2016; già nel 1949 R. N. Cook aveva delineato i seguenti elementi: «*need for precision, meaning of words, the rules of construction, rules of law and legal writing, when and how to define, simple and clear language, short and direct sentences, punctuation of legal documents, recitals of facts, desirability of flexibility and how to obtain it, general organization, headings, and index, proper use of check-lists and proper use of forms*». R. N. COOK, *Teaching legal writing effectively in separate courses*, in *Journal of Legal Education*, 1949, n. 1, p. 87 e ss.

In conclusione si segnala, ad esempio, la bontà della pratica di inserire nei primi articoli di un testo normativo, soprattutto quando di interesse di più Paesi, una serie di definizioni relative ai termini fondamentali che verranno utilizzati, una criticità che si rileva in Italia è invece lo scarso approccio alla scrittura che si ha negli anni dell'Università, in particolare presso i dipartimenti di Giurisprudenza, in cui raramente gli studenti si confrontano con la stesura di testi prima della tesi ⁽³⁶⁾.

2. Nuove frontiere dell'insegnamento giuridico

Nel contesto testé delineato va a porsi una nuova protagonista: la tecnologia.

La presenza sempre più massiccia della tecnologia nella quotidianità degli individui porta inevitabilmente alla riflessione sulla attualità dei modelli pedagogici che si utilizzano per l'insegnamento delle materie giuridiche e la conseguente disseminazione del sapere giuridico ⁽³⁷⁾. È sempre più evidente la necessità di rivedere il rapporto tra istruzione e diritto ⁽³⁸⁾, rapporto che appare fortemente squilibrato, sollecitando una riflessione sulla dimensione formativa alla luce delle istanze favorite dalle nuove tecnologie ⁽³⁹⁾. L'impressione è, infatti, che tale dimensione riferita al

⁽³⁶⁾ C. BERRA, *Università, solo gli studenti italiani non scrivono niente fino alla tesi: che sbaglio!* in *Il Corriere della sera*, 14 dicembre 2021. A tal proposito a partire dal 2020 presso l'Università degli studi di Bergamo è stato istituito, nell'ambito del Teaching Quality Program (TQP) di Ateneo - Azioni di miglioramento per la didattica, un Laboratorio di scrittura e comunicazione giuridica. Università degli studi di Bergamo, Dipartimento di giurisprudenza, Laboratorio di scrittura e comunicazione legale, in www.unibg.it (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽³⁷⁾ J. CHEVALLIER, *Critique du droit et la question de l'enseignement du Droit*, in X. DUPRE DE BOULOIS, M. KALUSZYNSKI, (dir.), et *Le Droit en révolution(s), La Critique du Droit des années 70 à nos jours*, Paris, LGDJ, collection Droit et Société, 2011, p. 103-112; F. GEA, *Enseignement du droit et doctrine juridique: quelles représentations?*, Université Saint-Louis – Bruxelles, *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 2015/2 Volume 75, p. 189 à 220.

⁽³⁸⁾ P. LIMONE, *Riviste scientifiche e linguaggi digitali. Multimodalità, accessibilità e interdisciplinarietà come fattori di innovazione*, *Pedagogia oggi*, 2014, 2, p. 46-63.

⁽³⁹⁾ P. G. ROSSI, *Le tecnologie digitali per la progettazione didattica*, *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2014, 113 ss.; P. C. RIVOLTELLA, R. PACE, G. R. MANGIONE, (a cura di), *Dimensione didattica, tecnologica e organizzativa. La costruzione del processo di innovazione a scuola dimensione didattica, tecnologica e organizzativa*, Franco Angeli, 2016.

diritto sia trascurata ma, proprio per il superamento di molti dei paradigmi su cui poggia l'universo giuridico, occorre recuperarne la centralità, favorendo nuovi aspetti che vanno dalla interattività, all'adattamento delle modalità formative che dovrebbero essere ripensate per perseguire quel plusvalore offerto dalla tecnologia calata nella dimensione pedagogica di una materia conservatrice quale è il diritto ⁽⁴⁰⁾.

È noto come la tecnologia abbia rivoluzionato sia i concetti che i metodi di insegnamento del diritto, costringendo il mondo della formazione ⁽⁴¹⁾ ad una riflessione prospettica anche in vista della formazione di nuovi giuristi, di nuovi avvocati, notai e giudici. Ma non solo. Poiché il mondo è permeato dal diritto occorre che il nuovo linguaggio, arricchito dalle peculiarità digitali, divenga sempre più a disposizione di tutti, rendendo disponibili le novità ed i benefici offerti dalle ITC (*Information communication technology*) ad un pubblico sempre più ampio (v. *serious games* infra).

Calando la questione nell'ambito dell'impatto tecnologico sulle professioni ordinarie va segnalato come già nel 2012, *l'American Bar Association (ABA) House of Delegates* evidenziasse la necessità di incorporare le competenze tecnologiche nell'ambito dello sviluppo professionale, poiché la formazione permeata dalla tecnologia costituisce un imperativo sia per gli avvocati, che per gli studenti di giurisprudenza ⁽⁴²⁾. A conferma di ciò l'ABA ⁽⁴³⁾ evidenziava che «*per mantenere le conoscenze e le competenze necessarie, un avvocato dovrebbe tenersi al passo con i cambiamenti nella legge e nella sua pratica, compresi i benefici e i rischi associati alla tecnologia pertinente, impegnarsi nello studio e nella formazione continua e rispettare tutti i requisiti di formazione*

⁽⁴⁰⁾ M. RANIERI, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Pisa: ETS, 2011.

⁽⁴¹⁾ C. PANCIOLO, P. C. RIVOLTELLA, M. GABBRIELLI, O. ZAWACKI RICHTER, *Artificial intelligence and education: new research perspectives*, / *Intelligenza artificiale e educazione: nuove prospettive di ricerca*, *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 20, n. 3, p. 1-12.

⁽⁴²⁾ ABA, *Rule 1.1 Competence – Comment*, in tema di mantenimento delle competenze, https://www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/

⁽⁴³⁾ B. AMBROGI, *A 37th State Adopts the Ethical Duty of Technology Competence*, 2019, in <https://www.lawnext.com/2019/09/a-37th-state-adopts-the-ethical-duty-of-technology-competence.html>

legale continua a cui è soggetto l'avvocato» ⁽⁴⁴⁾. Il tema dell'impiego della tecnologia come strumento pedagogico nelle aule universitarie per formare i nuovi avvocati da diverso tempo interessa la letteratura, ma mai come adesso serve aprire un vero e proprio un "cantiere" dedicato ad una didattica innovativa che, pur partendo dalla preparazione teorica, non ignora l'esigenza di sviluppare capacità di osservazione, di interpretazione di una realtà in continuo mutamento, di captazione delle istanze sociali e esigenze derivanti dai contesti territoriali, per giungere a formare un profilo capace di dare risposte adeguate trasferendo nella società quanto acquisito con lo studio ⁽⁴⁵⁾.

3. Rileggendo Carnelutti: dal sapere al saper fare (la clinica del diritto ed il rapporto con il reale)

Prima di affrontare alcune delle nuove opportunità che la tecnologia può dare alla formazione del giurista è opportuno però rivedere l'arguta intuizione ⁽⁴⁶⁾ elaborata da Carnelutti, già nel 1935 ⁽⁴⁷⁾ allorquando sottolineava come nella formazione del futuro giurista fosse fondamentale il contatto ed il rapporto con il reale.

Il rapporto con la concretezza rappresentava secondo Carnelutti un elemento imprescindibile che deve andare ad aggiungersi al mero insegnamento teorico. La costruzione di un adeguato legame tra preparazione teorica e insegnamento clinico consentirebbe, infatti, il naturale evolvere del percorso formativo verso l'acquisizione di quella idoneità tecnica necessaria per operare in ambito giuridico. Ciò segnerebbe il naturale evol-

⁽⁴⁴⁾ AMERICAN BAR ASSOCIATION (ABA), House of Delegates intervenendo sul commento 8 della regola 1.1 del modello di regole di condotta professionale precisando il nuovo contesto di riferimento tra formazione e professione.

⁽⁴⁵⁾ P. LUCARELLI, A. SIMONCINI (a cura di), *Il nuovo giurista nella città della giustizia. Metodi ed esperienze fiorentine*, Pacini, 2021, p. 335; S. R. BOONIN, L. E. HERRERA, *From Pandemic to pedagogy: teaching the technology of lawyering in law clinics*, in *Law Clinics*, 68 Wash. U. J. L. & POL'y, 109, 2022.

⁽⁴⁶⁾ C. AMATO, *Il modello clinico bresciano*, in A. MAESTRONI, P. BRAMBILLA, M. CARRER (a cura di), *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, Giappichelli, Torino, 2018, p. 147. M. CARRER, *Rileggendo Carnelutti*, in *La Clinica del diritto. Problemi e questioni sui fondamenti della clinica legale*, in A. MAESTRONI, P. BRAMBILLA, M. CARRER (a cura di), *Teorie e pratiche*, Giappichelli ed., 2018, vol. II, p. 21-47.

⁽⁴⁷⁾ F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, in *Riv. dir. proc. civ.*, 1935, 2/I, p. 169 e ss.

vere del titolo scientifico rappresentato dalla laurea verso il titolo professionale contraddistinto da quei tratti di compiutezza delle esperienze e di ordine derivante dall'esperienza del tirocinio. Teoria e pratica sono, infatti, due elementi complementari, indissolubili nella esistenza e nella formazione ⁽⁴⁸⁾ (che sia iniziale o continua) del giurista ⁽⁴⁹⁾: la pratica ricopre un ruolo da cui non si può prescindere per raggiungere la maturità del professionista. Si tratta di un tema complesso nel quale vi è chi ha individuato nell'esistenza del giurista, frutto di quella formazione teorica e pratica richiamata, la formula chiave dell'esistenzialista: ove l'esistenza precede l'essenza ⁽⁵⁰⁾ e nel caso concreto la conoscenza della teoria precede la pratica. La riflessione odierna deve inoltre partire dal presupposto del rapporto che si è andato creando tra digitale e regola giuridica⁵¹ giacché se da una parte il diritto è chiamato a disciplinare la tecnologia, dall'altro e allo stesso tempo se ne serve per raggiungere i suoi obiettivi ⁽⁵²⁾ che inevitabilmente risentono dell'impatto tecnologico.

In questo contesto ideale, in cui si dovrebbe fornire al discente il metodo per applicare le regole che costituiscono il sapere, la tecnologia favorisce il nascere di nuove modalità di insegnamento clinico, “fuori dal recinto universitario” come sollecitava Carnelutti, condizione questa che porterebbe proprio ad una applicazione ragionata delle regole ⁽⁵³⁾ e ad uno scambio simbiotico e non muto tra coloro che osservano (i discenti) e coloro che spiegano ⁽⁵⁴⁾ (i docenti) ⁽⁵⁵⁾.

⁽⁴⁸⁾ G. BERTAGNA, *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Roma, Studium, 2020.

⁽⁴⁹⁾ *La formazione del giurista. Contributi a una riflessione*, B. PASCIUTA, L. LOSCHIAVO (a cura di), ed. Romatre-press, 2018.

⁽⁵⁰⁾ F. TERRE ET AL., *Le rôle créateur de la pratique dans la formation des juristes* *Le rôle créateur de la pratique dans la formation des juristes*, 2013, in <https://www.labase-lextenso.fr/gazette-du-palais/GPL124p6> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽⁵¹⁾ G. BERTAGNA, *La “rivoluzione” del virtuale*, Nuova secondaria, n. 8, a. XXVIII, 2011, p. 14-16.

⁽⁵²⁾ *Il diritto dell'era digitale*, (a cura di) G. PASCUZZI, Il Mulino, Bologna, 2016.

⁽⁵³⁾ J. BONNECASE, *Qu'est-ce qu'une faculté de droit ?* Parigi, 1929, p. 186 ; Id, *L'enseignement de la clinique juridique et les facultés de droit*, in *Revue générale du droit, de la législation et de la jurisprudence*, 1931, p. 61 e ss.

⁽⁵⁴⁾ A. POTESTIO, *Ipotesi e idee per la formazione dei docenti. Una prospettiva pedagogica*, Nuova Secondaria, 2022, p. 292-298.

⁽⁵⁵⁾ F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, in *Rivista di diritto processuale civile*, (1935), I, 169 ove precisava che “L'insegnamento dovrebbe fornire al discente quella somma di cognizioni e di esperienze che si riferiscono non tanto al sapere quanto al saper fare; insomma insegnargli ad applicare le regole che costituiscono il sapere; gli si presenta

Quella proposta carneluttiana (nata dall'osservazione del mondo medico) volta ad integrare la dogmatica con la clinica del diritto vanta ancora d'attualità e di centralità nel dibattito sulla didattica del diritto⁽⁵⁶⁾. Si tratta di un dibattito mai placato che ha trovato nuovo vigore con l'avvento del metodo delle cliniche del diritto (oggi note come cliniche giuridiche e ancor più cliniche legali) e della tecnologia⁽⁵⁷⁾. Le cliniche legali, nello specifico, rappresentano un «*potente strumento per connettere sapere giuridico e società, esponendo coloro che insegnano e coloro che apprendono il diritto a rilevanti e concreti problemi di giustizia*»⁽⁵⁸⁾.

Nella costruzione del diritto di domani e dei giuristi del futuro, tra i quali spiccano anche coloro che scrivono le norme, la didattica deve adottare, pertanto, un nuovo approccio passando dal diritto contenuto dei testi⁽⁵⁹⁾ (rigido e spesso obsoleto), al diritto della pratica⁽⁶⁰⁾ che è vivo, sempre alla ricerca e capace di dare risposte alle esigenze della quotidianità e soprattutto un diritto che sia voce della globalizzazione⁽⁶¹⁾ e non più frutto di una produzione nazionale⁽⁶²⁾. Ai codici, preminenti nell'insegnamento tradizionale italiano, anche per via della tradizione di *civil law*

il caso e gli si mostra come si fa; sarà, per esempio, un contratto o un reato, un accordo o un contrasto tra due uomini. Qui occorre al maestro non soltanto il sapere ma anche il saper fare e così far bene e insieme scoprire e mostrare le ragioni del ben fare, il che esige il compiuto dominio della scienza e dell'arte".

⁽⁵⁶⁾ E. BUONO, S. PRISCO, *Francesco Carnelutti e la «clinica del diritto». Attualità e sviluppi di un'intuizione*, in G. TRACUZZI (a cura di), *Per Francesco Carnelutti. A cinquant'anni dalla scomparsa*, Wolters Kluwer, Cedam, 2015.

⁽⁵⁷⁾ A. POTESTIO, *La relazione educativa tra tradizione e nuove tecnologie*, in *Formazione, lavoro, persona*, CQIA, 2013, n. 8, p. 64-68.

⁽⁵⁸⁾ M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, in A. MAESTRONI, P. BRAMBILLA, M. CARRER (a cura di), *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, Giappichelli, Torino, 2018, p. XIX ss.

⁽⁵⁹⁾ P. DECOUX, *Le droit des livres et le droit en pratique*, in *Clio@Thémis. Revue électronique d'histoire du droit*, 2016, Issue 11, in <https://oskar-bordeaux.fr/handle/> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽⁶⁰⁾ Per una panoramica sulla formazione del giurista e sull'impatto che su di essa ha la pratica. *Actes de Colloque, Le rôle créateur de la pratique dans la formation des juristes*, in *Gazette du Palais*, n.108, 18 aprile 2013, in <https://www.labase-lextenso.fr/revue/GPL/2013/108> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽⁶¹⁾ F. GALGANO, *La globalizzazione nello specchio del diritto*, Il Mulino, Bologna, 2005.

⁽⁶²⁾ J.J. SUEUR, S. FARHI, *Pratique(s) et enseignement du droit. L'épreuve du réel*, 2016, LGDJ, I ed.

del nostro Paese, vanno dunque affiancati strumenti notarili, atti processuali, fatture, titoli di credito... e visite ai luoghi in cui “vive” il diritto⁽⁶³⁾ dando un respiro più ampio all’offerta formativa.

L’università non deve mostrarsi sorda verso le sfide che giungono dalla realtà, specchio di trasformazioni del diritto e della società: il rischio è la marginalizzazione degli studi giuridici⁽⁶⁴⁾.

Questo spostamento dell’asse pedagogico si riflette inevitabilmente sulla metodologia didattica dell’era digitale che ancor più deve interrogarsi ed innovarsi, colmando le distanze, che in un mondo tecnologico si contraddistinguono per la fluidità che si può ottenere dal confronto frutto di riflessioni, descrizioni e analisi dei casi concreti⁽⁶⁵⁾.

Anche il superamento del monopolio normativo in capo ai singoli stati è destinato a produrre i suoi effetti sull’insegnamento delle materie giuridiche che dovranno a loro volta rinunciare ad un nazionalismo pedagogico⁽⁶⁶⁾. Lo studio del diritto dovrà pertanto adottare la metodologia della clinica retrospettiva, capace di coniugare la formazione giudiziaria con quella privata del diritto⁽⁶⁷⁾, basata sulla descrizione e sull’analisi di ciò che è avvenuto, favorendo l’insegnamento del diritto basato sull’apprendimento che si persegue attraverso l’esperienza dei casi reali⁽⁶⁸⁾. Sarà peraltro fondamentale superare i limiti di un tale approccio e superare il dissidio tra diritto pratico e diritto insegnato⁽⁶⁹⁾.

Dal punto di vista etimologico l’insegnamento clinico (si rimanda ai paragrafi successivi l’analisi delle cliniche legali) identifica una modalità

⁽⁶³⁾ F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, cit.

⁽⁶⁴⁾ C. JAMIN, *L’enseignement du droit à Sciences Po: autour de la polémique suscitée par l’arrêté du 21 mars 2007*, in *Jurisprudence. Revue critique*, 2010, 1, p. 125 ss.; ID., *La cuisine du droit. L’École de droit de Sciences Po: une expérimentation française*, Lextenso.

⁽⁶⁵⁾ S. PUGLIATTI, *La giurisprudenza come scienza pratica*, in ID., *Grammatica e diritto*, Milano, Giuffrè, 1978, p. 103-147.

⁽⁶⁶⁾ M.C. PONTHEAU, *La fin du nationalisme pédagogique. Quels changements pour enseigner le droit, demain?*, in M.C. PONTHEAU (dir.), *La dénationalisation de l’enseignement juridique. Comparaison des pratiques*, Paris, Fondation Varenne-L.G.D.J., 2016, p.7-23.

⁽⁶⁷⁾ Sulla clinica retrospettiva v. le proposte di J. BONNECASE, cit.

⁽⁶⁸⁾ J. BONNECASE, *Sintesi della pratica giudiziale ed extragiudiziale. Elementi di clinica legale*, Parigi, Sirey, 1927

⁽⁶⁹⁾ R. BRACCIA, *Alla ricerca di uno ius commune italiano ed europeo: Pietro Cogliolo (1859-1940) tra codici e diritto romano*, in AA. VV., *Itinerari in comune, Ricerche di storia del diritto per Vito Piergiovanni*, Milano, 2011, p. 29; ID. *Scritti vari di diritto privato*, vol. II, Torino, 1917, p. 37 ss.

educativa tipica delle arti mediche impartita al capezzale del malato attraverso l'osservazione e la pratica. Dallo studio di tale metodologia sono nati tentativi di applicare un analogo metodo al mondo giuridico con un duplice intento: formare giuridicamente i soggetti da un lato, inserendo la pratica nel percorso formativo; soddisfare, allo stesso tempo, un'esigenza legata ad uno specifico contesto sociale, aprendo ad un pubblico sempre più ampio il diritto e la giustizia. E sta proprio in questo tentativo simbiotico la novità e l'intuizione carneluttiana: pervenire, attraverso l'osservazione del reale e del concreto, all'astrattezza che contraddistingue le norme. Si tratta di un ribaltamento del classico metodo didattico che partendo dall'astratto scende verso il concreto.

Sempre dall'osservazione della medicina Carnelutti ha carpito anche un'altra esigenza: occorre operare per rendere il diritto, inteso come difesa, fruibile a tutti analogamente all'assistenza che viene concessa a tutti i malati anche indigenti. Egli possedeva la dote di saper utilizzare i casi pratici quali momenti dai quali far discendere l'elaborazione di teorie giuridiche; grazie alla sua particolare arguzia, lo studioso coniugava due cose tra loro inconciliabili: il senso pratico e la speculazione teorica ⁽⁷⁰⁾.

3.1. Quale ruolo ricopre il sistema universitario nella formazione dei giuristi: brevi cenni comparati

Le riflessioni in tema non possono inoltre prescindere dal riflettere sul ruolo che il sistema universitario riveste nella formazione dei giuristi ⁽⁷¹⁾. Il ricorso al sistema clinico ⁽⁷²⁾ per accentuare la parte pratica della formazione dei giuristi, pervenendo ad una professionalizzazione della loro formazione anche in seno alle aule universitarie, è un fenomeno che si

⁽⁷⁰⁾ G. SCARSELLI, *Francesco Carnelutti: il giurista, l'avvocato, l'uomo*, 2021, in <https://www.judicium.it/francesco-carnelutti-giurista-lavvocato-luomo/> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽⁷¹⁾ Per una panoramica comparata v. M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, cit.

⁽⁷²⁾ L. MINNITI, S. SPINA, *Introduzione. Le cliniche legali nelle università e negli uffici giudiziari. Realtà e prospettive*, in *Questione Giustizia*, https://www.questionegiustizia.it/rivista/articolo/introduzione-le-cliniche-legali-nelle-universita-e-negli-uffici-giudiziari-realta-e-prospettive_687.php (ultima consultazione 19 agosto 2022).

sviluppa anche oltralpe ⁽⁷³⁾. In Francia, ad esempio, se ne parla nella letteratura sin dai primi anni del XX secolo, ma questo metodo deriva dal sistema degli Stati Uniti dove si sviluppa intorno agli anni '20 ⁽⁷⁴⁾ ponendo le basi per un miglioramento delle capacità professionali degli studenti riempiendo la distanza tra “*law in books*” e “*law in action*” offrendo un punto di vista pluridisciplinare.

Qui si intende fare solo un breve *excursus* in ottica comparata dei sistemi universitari che possono esser considerati i poli da cui fuoriescono i futuri giuristi nel mondo. Il tema è vastissimo e occorrerebbe uno sforzo ben maggiore di quello che possiamo offrire oggi per questo contributo ma, volendo tratteggiare il sistema universitario culla delle nuove generazioni di giuristi, potremmo in primo luogo richiamare le riflessioni elaborate, sin nel 1913 da Max Weber ⁽⁷⁵⁾ che evidenziava la contrapposizione tra i sistemi di insegnamento del diritto. In particolare, al sistema inglese dell'epoca si contrapponeva la formazione razionale universitaria che corrispondeva al sistema tedesco. Se per il primo non vi era l'obbligo di frequentare una facoltà giuridica prima di iniziare a frequentare gli studi legali (secondo questo modello «*le droit ne s'apprend pas dans les traitises mais dans les reports*») ⁽⁷⁶⁾, il secondo incentrava la formazione sull'apprendimento del diritto in ambito universitario nella facoltà giuridica, seguito poi da un periodo di *stage*. Inevitabilmente questi due poli nel tempo hanno subito importanti mutazioni avvicinandosi: il sistema inglese, ad esempio è profondamente evoluto attribuendo alla preparazione accademica un ruolo sempre più determinante per la formazione del futuro avvocato.

In posizione intermedia vi è il sistema americano che trae le sue origini da quello inglese e, come tale, sino ai primi anni del XX secolo, non

⁽⁷³⁾ A. DELLA BELLA, *La «Clinica legale di giustizia penale» dell'Università degli Studi di Milano*, in *Questione Giustizia*, 2019, 3, p. 95 ss.

⁽⁷⁴⁾ Jerome Frank, è l'esponente di questa metodologia, esponente del realismo giuridico americano, egli individua nelle “cliniche” delle facoltà di medicina il modello per una possibile via da percorrere: «*Our law schools*» – così scrive l'Autore – «*must learn from our medical schools. Law students should be given the opportunity to see legal operations*». J. FRANK, *Why not a Clinical Lawyer School?*, in *University of Pennsylvania Law Review*, 1933, p. 907 ss.

⁽⁷⁵⁾ F. CHAZEL, *La «sociologie du droit» de Max Weber à la lumière de l'édition critique de la Max Weber Gesamtausgabe*, in *Droit et société*, 2012/2 (n° 81), p. 473-497.

⁽⁷⁶⁾ E. DUNN, *Point de vue sur la spécificité des universitaires dans les Facultés de droit: comparaisons franco-anglaises*, in *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 2009/1 (Volume 62), p. 33-90.

richiedeva una formazione universitaria per diventare avvocato: Lincoln evidenziava come bastasse leggere trattati di diritto per acquisire una preparazione in ambito giuridico. Nonostante la radice inglese il sistema universitario americano ammirava quello tedesco. Va segnalato pertanto come l'attuale sistema accolga in sé le connotazioni di entrambi i due poli indicati e il percorso dei futuri giuristi si contraddistingua per la frequenza di studi giuridici per un quadriennio, seguito da un periodo presso una *law school* per ottenere uno *Juris Doctor Degree* al termine del triennio di studi.

Questi sono i tre modelli che allo stato attuale identificano i percorsi di formazione dei giuristi nel mondo.

Gemmano da questi tre poli il sistema francese, ispirato al sistema tedesco, il sistema giapponese che ha risentito dell'influsso americano e che recentemente ha introdotto un sistema di scuole giuridiche in seno alle tradizionali facoltà giuridiche per favorire un più ampio accesso alle professioni, in ultimo il sistema australiano, contraddistinto dal passaggio dal sistema inglese, secondo il quale gli studi giuridici si fanno al primo ciclo (*undergraduate studies*), al sistema americano che prevede che i medesimi inizino al secondo ciclo (*graduate studies*). Anche il sistema cinese si è ispirato a quello americano che continua ad esercitare una grande influenza a livello globale ⁽⁷⁷⁾.

4. Il modello delle cliniche legali

In Italia il movimento delle cliniche legali - almeno quello che si riconosce nell'associazione "Coordinamento Nazionale delle Cliniche Legali Italiane" - si è allontanato dalla visione professionalizzante di questa modalità didattica, intesa cioè solo come parte pratica della formazione dei giuristi, e in particolare di magistrati avvocati e notai ⁽⁷⁸⁾.

⁽⁷⁷⁾ C. JAMIN, *Le rôle créateur de la pratique dans la formation des juristes Le rôle créateur de la pratique dans la formation des juristes*, 2013, in <https://www.labase-lextenso.fr/gazette-du-palais/GPL124p6> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽⁷⁸⁾ Per una ricostruzione dell'esperienza italiana fino alla costituzione dell'Associazione "Coordinamento Nazionale delle Cliniche Legali Italiane", risalente al 15 marzo 2019, si veda L. SCOMPARIN, *Sviluppo delle cliniche legali nelle università italiane: un processo bottom-up che parte dalla reazione verso il formalismo formativo e arriva a ridefinire l'identità del giurista contemporaneo*, in *Questione giustizia*

In verità la riflessione sulla *clinical education* offre interessanti spunti di riflessione a tutto tondo sui contenuti, le articolazioni e le finalità dei percorsi formativi giuridici.

Una prima osservazione è legata alla storia italiana delle cliniche legali: non è un caso che le prime sperimentazioni si registrino negli anni Novanta, a valle dei tentativi di riforma dei percorsi formativi (1990-1994, 1999, 2004), che porteranno alla Dichiarazione di Bologna, ai cd. “Descrittori di Dublino” e alla consacrazione di abilità e competenze quali espliciti *learning outcomes*. Nella formazione del giurista però l’acquisizione di abilità e competenze è rimasta limitata e incerta e la riflessione sui percorsi universitari di formazione del giurista si è concentrata soprattutto sull’individuazione delle materie di base e caratterizzanti e sul peso (in CFU) da riconoscere alle stesse.

Le cliniche legali sono una voce fuori dal coro, a partire dalla loro non riconducibilità ad uno specifico settore scientifico disciplinare ⁽⁷⁹⁾.

Rappresentano uno strumento di insegnamento del diritto basato sull’apprendimento esperienziale, che ha lo scopo di favorire la crescita di conoscenza, abilità e valori nello studente.

Le cliniche legali tendono ad una preparazione “olistica” del giurista, difficilmente possono essere inquadrare nei confini di un singolo settore scientifico disciplinare: di per sé la clinica legale scardina la parcellizzazione dei saperi giuridici e nello stesso tempo costringe i docenti coinvolti a misurare i propri obiettivi didattici pensando non solo o non più solo alla preparazione di futuri avvocati, notai o giudici, privilegiando gli elementi tecnici collegati a queste attività, ma anche ipotizzando altri

https://www.questionegiustizia.it/rivista/articolo/lo-sviluppo-delle-cliniche-legali-nelle-universita_696.php

⁽⁷⁹⁾ Per una costruttiva critica alla classificazione dei saperi attraverso i “ssd” si veda P. CONSORTI *Conoscere per deliberare. Riflessioni sulla formazione giuridica in Stato, Chiese e Pluralismo Confessionale*, <https://www.statoechiese.it>), fascicolo n. 16 del 2021, I°A. non si limita ad evidenziare come il sistema dei ssd costituisca uno dei più gravi elementi di contraddizione dell’Università italiana. Bene evidenzia l’effetto a cascata degli stessi che «*dovrebbero indicare le aree in cui si sviluppa l’attività di ricerca dei professori universitari. Hanno a che fare con la differenziazione dei campi di ricerca; perciò, si riflettono direttamente sulle forme di reclutamento, e indirettamente anche sull’attività didattica, che per i professori universitari è strettamente correlata alla loro attività di ricerca*». E soprattutto offre spunti lungimiranti su come poter uscire dall’impasse ripensando le classi di laurea di area giuridica partendo proprio dai bisogni formativi, superando la dicotomia tra prassi e teoria e tra materie professionalizzanti e culturali.

ruoli per il giurista, che diventa colui che grazie alla creazione, interpretazione e applicazione del diritto contribuisce al bene comune attraverso la prevenzione o risoluzione dei conflitti o delle situazioni di disagio.

Anche per chi dovesse intraprendere le tradizionali professioni c.d. forensi, la preparazione attraverso la clinica legale rappresenta comunque un superamento della sola preparazione tecnica e sicuramente un superamento della distinzione tra “materie culturali” e “materie professionalizzanti”. Anche se non è sempre chiaro quali siano le prime e quali le altre.

Le cliniche legali - facendo emergere il bisogno di aggiornamento sociale degli studi giuridici – superano il dibattito sulla dicotomia (e quindi l’alternativa) fra studi giuridici universitari “professionalizzanti” (che devono avere indirizzo pratico) e “culturali” (che devono avere indirizzo scientifico).

La domanda se nella formazione universitaria del giurista debba prevalere l’una o l’altra presuppone un contrasto fra pratica e scienza che potrebbe essere legittima, in astratto, se con “indirizzo scientifico” si volesse fare riferimento ad assenza di “indirizzo pratico”, ma questo sarebbe inaccettabile per la scienza giuridica, che non può non avere uno scopo pratico ⁽⁸⁰⁾.

Le cliniche legali si inseriscono a pieno titolo in questo percorso: concretizzano l’idea che il diritto, in quanto scienza pratica, ha, accanto a una dimensione necessariamente tecnica, anche una dimensione sociale e costringono a riflettere sui bisogni sociali dai quali partire per delineare quale debba essere la formazione del giurista.

È dibattuto se un fine di giustizia sociale debba essere o meno ineludibile nell’insegnamento clinico del diritto (e laddove lo sia, si discute sul perimetro della giustizia sociale), ma ciò che può e dovrebbe caratterizzare le cliniche legali è la connotazione trasformativa, la loro finalità di condividere la conoscenza prodotta nell’università con l’esterno, con la più ampia comunità che vive fuori dai confini dell’università ⁽⁸¹⁾ e a questo preparare gli studenti che le seguono.

⁽⁸⁰⁾ Segnala l’importanza di affrontare questo dilemma mai sopito P. CONSORTI *Conoscere per deliberare. Cit.* e richiama sul tema anche M. ROTONDI, *Per la riforma degli studi della facoltà di giurisprudenza*, in *Rivista di diritto privato*, n. 1-2 del 1943, p. 1-19.

⁽⁸¹⁾ E. RIGO, M.R. MARELLA, *Il diritto nel prisma delle cliniche legali: un antidoto alla crisi degli studi giuridici?* in *Questione giustizia* <https://www.questionegiustizia.it/rivista/articolo/il-diritto-nel-prisma-delle-cliniche-legali-un-antidoto-alla-crisi-degli->

Un ulteriore aspetto che conviene valorizzare dell'insegnamento clinico-legale è la necessaria partecipazione attiva degli studenti. La frequenza ai corsi erogata in modalità clinico legale è obbligatoria e sarebbe quanto mai auspicabile che si diffondesse la consapevolezza che l'iscrizione ai corsi giuridici comporta anche la frequenza delle lezioni. L'erronea convinzione che per la formazione del giurista la frequenza sia un elemento pretermittibile alimenta lo stereotipo del giurista tecnico, impermeabile al contesto di riferimento. La frequenza sviluppa capacità sociali di interazione relazionale indispensabile tanto con i docenti quanto fra studenti. "Imparare facendo" - che è lo slogan delle cliniche legali - sarebbe da trasferire anche nei corsi tradizionali, in quanto attraverso la frequenza e l'interazione è possibile diversificare l'insegnamento in ragione delle classi che si formano, ogni anno in modo diverso. Un contributo agli sforzi da affrontare per far superare l'idea che gli studi giuridici siano una sorta di esami, luoghi in cui la maggioranza degli studenti incontra i docenti solo in occasione della prova d'esame. Quest'ultima impostazione dello studio del diritto contribuisce di fatto a eliminare dal quadro dell'insegnamento giuridico «*l'idea che parte essenziale dell'esperienza del giurista siano la dimensione relazionale e quella sociale: l'empatia (o l'antipatia) per chi pone il problema e la condivisione del (o l'avversione per) l'interesse che vuole rivendicare*»⁽⁸²⁾. Nella formazione del giurista diventa essenziale far emergere l'importanza del punto di vista dell'osservatore.

studi-giuridici_693.php, sottolineano come peculiarità della esperienza clinico-legale italiana l'apprezzabile tendenza a coniugare didattica, terza missione e ricerca. Gli esempi sono molteplici, dagli osservatori sulla detenzione amministrativa degli stranieri a quelli sui Paesi di provenienza dei richiedenti asilo, allo sfruttamento lavorativo, ai beni comuni. Le Cliniche legali integrando e ampliando le attività tradizionali di didattica in ambiti capaci di rafforzare le relazioni con la comunità e con le istituzioni secondo obiettivi di crescita sociale e culturale, si prestano a evolvere in attività di Terza missione (in particolare di Public engagement) delle Università. Ma anche vivificano la ricerca: poiché i temi, le priorità e gli obiettivi vengono costruiti a partire dai casi concreti con cui le cliniche legali entrano in relazione, e che sono quelli che non avrebbero capitale sociale, economico o culturale tale da potersi permettere consulenze o difese esperte, la clinica legale, punta un riflettore su temi spesso trattati come marginali dalla cultura accademica (quando non del tutto ignorati) e li porta all'attenzione della riflessione scientifica contaminando i saperi giuridici tradizionali.

⁽⁸²⁾ E. SANTORO, *Cliniche legali e concezione del diritto*, in *Questione giustizia*, https://www.questionegiustizia.it/rivista/articolo/cliniche-legali-e-concezione-del-diritto_694.php.

In questo le cliniche legali presentano il vantaggio di dare agli studenti «*la possibilità di creare un'esperienza giuridica avendo a che fare con una situazione non strutturata, non ancora impostata in una relazione tra l'avvocato e l'assistito, non ancora definita dalle discipline accademiche o non ancora ricondotta ai massimari della giurisprudenza. L'aver a che fare con un'esperienza giuridica ancora da strutturare insegna agli studenti che il diritto ha a che fare con le persone, con le loro emozioni e con quelle che esse suscitano, prima ancora che con i casi e con i tecnicismi*»⁽⁸³⁾.

Concludendo, e sintetizzando al massimo temi che richiederebbero più ampio spazio di riflessione, l'esperienza delle cliniche legali - in quanto modello formativo che fuoriesce dagli schemi tradizionali dell'insegnamento giuridico - offre spunti di riflessioni cruciali su come orientare la formazione dei giuristi, superando la dicotomia tra pratica e teoria, valorizzando la dimensione sociale, favorendo l'interdisciplinarietà (che è celata ma immanente nella professione giuridica), potendo aprirsi anche a studenti non di corsi giuridici e riabilitando e ampliando la figura del giurista. Non ultimo potrebbero essere anche un modo per superare la crisi degli studi giuridici e offrire preparazione giuridica anche ai “non giuristi”.

Sul secondo versante l'interdisciplinarietà che caratterizza le cliniche legali aprirebbe spazi anche per riflettere sulla formazione giuridica dei non giuristi, perché il linguaggio delle regole condiziona l'intera vita sociale, e insegnare diritto significa suscitare la comprensione delle regole, promuovere un rigore logico creativo, attraverso il quale immaginare la creazione di norme in grado di migliorare la vita comune.

Per tornare però al focus della preparazione del giurista conviene sottolineare l'altro aspetto sul quale possono incidere le cliniche legali⁽⁸⁴⁾: sappiamo che si registra da tempo un calo progressivo delle immatricolazioni ai corsi di laurea magistrale in giurisprudenza, che non vanno meglio i corsi triennali e stentano a decollare le “nuove” lauree speciali-

⁽⁸³⁾ E. SANTORO, *Cliniche* cit. e ivi richiami a M. Tushnet.

⁽⁸⁴⁾ A. BANFI, *Fine di un amore? A proposito del crollo delle iscrizioni nei corsi di giurisprudenza*, in B. PASCIUTA, L. LOSCHIAVO (a cura di), *La formazione del giurista. Contributi a una riflessione*, Roma Tre Press, Roma, 2018, p. 15-30.

stiche. Non c'è dubbio che l'efficacia dell'impianto formativo del giurista sia in crisi, ma al momento non si è ancora riusciti a mettere a fuoco un'alternativa all'attuale impostazione ⁽⁸⁵⁾.

Nella percezione sociale permane l'idea che ci si "iscrive a legge per fare l'avvocato" sebbene i dati dimostrino che tale sbocco assorba non oltre il 20 per cento dei laureati della sola laurea magistrale e ciclo unico.

Dovremmo forse ripartire dalla figura del giurista: colui che mediante lo studio e l'interpretazione dei principi e delle norme posti a fondamento del diritto, ne individua il senso adeguato a regolare i rapporti concreti tra i diversi agenti che si muovono all'interno della società (cittadini, famiglie, imprese, enti, istituzioni).

Questa figura non può ridursi alle professioni forensi e soprattutto dobbiamo far emergere un dato spesso messo in secondo piano rispetto alla

⁽⁸⁵⁾La riflessione sulla formazione del giurista si è intrecciata negli ultimi anni anche con quella sulla revisione delle classi di laurea in scienze giuridiche (triennali e specialistiche) e sulla laurea a ciclo unico in Giurisprudenza. Già nel corso del 2020 la conferenza dei Direttori dei Dipartimenti di Giurisprudenza e Scienze giuridiche ha avanzato proposte per introdurre maggiori margini di flessibilità nelle attività formative previste nella classe di laurea magistrale a ciclo unico in giurisprudenza, così da ritagliare un reale ambito di autonomia per i Dipartimenti, tale da aprire spazi per una maggiore sperimentazione e per costruire percorsi più caratterizzati. Questa strada avrebbe consentito di rispondere a specifiche esigenze formative e a valorizzare i punti di forza dei singoli Dipartimenti anche all'interno del percorso a ciclo unico (nato e dedicato alla formazione di Avvocati Magistrati e Notai, ma che poi apre la strada anche ad altre carriere). Di fatto la classe di laurea è rimasta molto rigida e genericamente ritagliata sulle professioni forensi, mentre la laurea specialistica in scienze giuridiche è stata equiparata (per esempio per l'accesso ai concorsi pubblici, fatta eccezione solo per le professioni di avvocato magistrato e notaio, alla quinquennale a ciclo unico). Pesano sulle riflessioni di riforma, forti resistenze all'interno della stessa Conferenza dei Direttori, che - per non far perdere spazi ad alcuni settori scientifici disciplinari - insistono nell'inserirli come di base o caratterizzanti e in misura eccessiva. Questo non consente poi di creare percorsi in cui ci sia spazio per altri saperi, che sarebbero più pertinenti a diverse e nuove figure professionali, più pertinenti a ciò che oggi società e economia richiedono a un giurista.

La situazione è al momento in una fase di stallo, anche se sembrava aver ricevuto un impulso acceleratorio alla fine del 2021, quando il Comitato Universitario Nazionale (CUN) aveva annunciato l'intenzione di procedere a un ampio processo di revisione dei percorsi di laurea chiedendo contributi ai dipartimenti e alle comunità scientifiche. L'iter di riforma avrebbe dovuto concludersi a fine 2022, ma non sembra che si vada oltre la riduzione del numero dei settori scientifico-disciplinari, ma solo a fini concorsuali, senza impattare sulla configurazione delle classi di laurea. Per una più generale riflessione sulla difficoltà di ridefinire i percorsi di formazione dei giuristi si rinvia a E. RIGO, M.R. MARELLA, *Il diritto nel prisma*, cit.

preparazione tecnica: questa figura - che può esercitare il suo ruolo nei contesti più disparati - a seconda della sua formazione e “deformazione” professionale può diventare invece che solutore dei problemi, parte del problema, se non ha (oltre alle competenze tecniche) anche una visione consapevole dei rapporti sociali ed economici nei quali opera.

La formazione giuridica auspicabile è quella che metta il giurista del futuro nella condizione non solo di esprimere soluzioni innovative di gestione dei conflitti, ma anche di essere parte dei processi trasformativi, consapevole del fatto che il diritto è «*esperienza di problemi*» non un sistema pacificato, costituito da «*formule immutabili, spesso non genuine e quasi sempre superate dalla realtà*»⁽⁸⁶⁾».

5. L’apporto innovativo delle tecnologie nell’insegnamento delle materie giuridiche

L’istruzione in ambito giuridico deve essere ripensata radicalmente favorendo il confronto, anche digitale e l’interdisciplinarietà come metodi conoscitivi⁽⁸⁷⁾. La riflessione sull’impatto della tecnologia sulla formazione ed in particolare sulle modalità di insegnamento del diritto ha messo in evidenza come occorra educare al diritto (sin dai più giovani) e non solo sul diritto. Per fare questo serve rielaborare nozioni e concetti attualizzandoli ad una società in continuo mutamento⁽⁸⁸⁾.

L’impatto digitale ha reso imprescindibile il ripensamento sulle pratiche didattiche che, unitamente a riflessioni teoriche, devono consentire di

⁽⁸⁶⁾ M. R. MARELLA, *Per un’introduzione allo studio del diritto: costruire le competenze di base*, <https://romatypress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2019/05/Per-un%E2%80%99introduzione-allo-studio-del-diritto-costruire-le-competenze-di-base.pdf> ed ivi il riferimento a P. RESCIGNO, *Manuale del diritto privato italiano* (Premessa alla prima edizione pubblicata da Jovene nel 1973).

⁽⁸⁷⁾ *The pedagogy of transition: educating for the future we want*, 2021, in www.guninetwork.org; A. ALBANESE, S. TORRICELLI, *Studenti “in rete”. L’apprendimento in condivisione*, in *Il nuovo giurista nella città della giustizia, Metodi ed esperienze fiorentine*, (a cura di P. Lucarelli e A. Simoncini), Pacini Giuridica, 2021, p. 103 ss.

⁽⁸⁸⁾ S. BALLER, *Revisiter le modèle d’apprentissage du droit*, in *Innovations & Avocats. Le temps de faire*, 2021, ed. Lefebvre Dalloz, p. 40.

perseguire nuova efficacia ed efficienza dando vita ad una didattica sperimentale⁽⁸⁹⁾. Il dibattito sul punto non è nuovo e dalla ricognizione delle vivaci riflessioni sul punto emergono proposte tese ad «*affrancare gli studenti universitari da un insegnamento del diritto degenerato nell'a pura teoria*»⁽⁹⁰⁾. Già in età postunitaria si era assistito al fiorire di riflessioni sul rapporto tra il diritto, il linguaggio oltre che sull'utilizzo funzionale delle figure retoriche nelle fonti normative. Si trattava di riflessioni tese alla ricerca di una risposta per dare all'università una nuova veste ovvero una «*didattica volta a insegnare abilità e non solo nozioni, diretta cioè ad addestrare il futuro giurista alla navigazione entro il pelago di normative intricate e multilivello (...)*»⁽⁹¹⁾.

Nella formazione del giurista contemporaneo le leve del cambiamento contemplano pertanto l'inserzione nel processo formativo di una nuova figura (la tecnologia), che affianca colui che insegna e colui che apprende, accrescendo quel dialogo tra dimensione giuridica e letteraria agognato da un altro maestro quale Calamandrei⁽⁹²⁾. Occorrerà pertanto accertare l'attualità delle proposte già fatte in termini di potenziali sviluppi applicativi nell'era della ITC (*Information communication technology*) valutando l'apporto tecnologico con riferimento all'allocazione delle risorse disponibili per razionalizzare l'offerta formativa verso una nuova efficacia ed efficienza, come peraltro sollecitato dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza già citato.

Così come la tecnologia consente di abbattere barriere di ogni tipo, una su tutte quelle spaziali e geografiche, dall'altro consente di abbattere i confini dei saperi favorendo sia l'incontro dialogico e sistematico tra i diversi specialismi disciplinari⁽⁹³⁾, sia l'implementazione del patrimonio immateriale delle conoscenze.

⁽⁸⁹⁾ M. PEYRONNET, S. TOURNAUX, *de quelques méthodes expérimentales d'enseignement du droit*, in *La semaine juridique*, Ed. Gen., 2018, n. 28, p. 1345.

⁽⁹⁰⁾ E. BUONO, S. PRISCO, cit. p. 38

⁽⁹¹⁾ A. PADOA SCHIOPPA, *Ri-formare il giurista. Un percorso incompiuto*, Torino, 2014, p. 27.

⁽⁹²⁾ B. PRIMERANO, *La formazione di Piero Calamandrei. Scritti di guerra 1915-1918. Con un'Appendice sulla corrispondenza con Ernesta Bittanti Battisti e Bice Rizzi*, Tesi di dottorato, Università degli studi di Trento, 2009-2010, p. 24 ss.

⁽⁹³⁾ P. RESCIGNO, *Frontiere: l'esperienza del giurista*, in S. NATOLI (a cura di), *Barriere e transattività nei saperi e nella società*, Frontiere, Atti dei Convegni Lincei, Vol. n. 314, 2017, Bardi Edizioni; E. BUONO, S. PRISCO, cit. p.53.

Si tratta di un percorso cui solco si sono poste varie università ma che si contraddistingue per le modalità con cui viene adottato: se da una parte di sono realtà quali alcune università statunitensi ⁽⁹⁴⁾ d'élite (appartenenti alla Ivy nel League) ⁽⁹⁵⁾ che adottano modelli che vedono la penetrazione tra didattica e ricerca ⁽⁹⁶⁾, dall'altra vi sono quelle che prediligono il modello didattico ⁽⁹⁷⁾.

I nuovi metodi sperimentali per la trasmissione del sapere giuridico presuppongono sempre più una didattica partecipativa ⁽⁹⁸⁾ ricorrendo ad esercizi didattici, al ricorso di *serious games* (apprendimento del diritto attraverso il metodo ludico v. infra) ⁽⁹⁹⁾, all'uso della tecnologia digitale come strumento didattico ⁽¹⁰⁰⁾ (es. utilizzo di *Facebook live* quale metodo innovativo) ⁽¹⁰¹⁾ e nel contempo come strumento per catalizzare nuovi iscritti favorendo e promuovendo la visibilità dell'istituzione ⁽¹⁰²⁾ colmando le iscrizioni e raggiungendo elevati livelli di rendimento come avviene nelle università che appartengono alla Ivy League ⁽¹⁰³⁾.

⁽⁹⁴⁾ F. MAGNI, *Ciò che è vivo e ciò che è morto dell'università. Prime riflessioni pedagogiche nel mezzo della pandemia globale*, in *Formazione, lavoro, persona, CQIA*, 2021, n. 33, p. 10 ss.

⁽⁹⁵⁾ Le università americane della Ivy League, dove non sempre la didattica è rigogliosa come l'edera, 2007, in <http://www.universitastrends.info/index.php?> (ultima consultazione 19 agosto 2022); F. C. RAMSEY, *EdX Overtakes Coursera in Number of Ivy League Partners*, 2015, Harvard Crimson, in <https://www.thecrimson.com/article/2015/10/2/edx-ivy-league-courserae-coursera/>

⁽⁹⁶⁾ E. BUONO, S. PRISCO, cit. p. 48

⁽⁹⁷⁾ Per una panoramica anche in prospettiva comparata v. F. Silari, *Massive Open Online Course: "un audace esperimento di apprendimento distribuito" nelle università*, Firenze University Press, 2019, p. 41

⁽⁹⁸⁾ M. PEYRONNET, S. TOURNAUX, *De quelques méthodes expérimentales d'enseignement du droit*, in *La semaine Juridique Edition Général*, 2018, n. 28, p. 785.

⁽⁹⁹⁾ *Serious Games Juridiques: l'apprentissage du droit par le jeu*, 2019, in <https://www.ultimatedroit.fr/serious-games-juridique-278/> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽¹⁰⁰⁾ G. LHUILLIER ET AL., *Les pratiques innovantes de formation des professionnels du droit : vers un modèle*

«global»?», in *Fondation Maison des sciences de l'Homme*, avril 2017 ; B. DONDERO, *Droit 2.0. Apprendre et pratiquer le droit au XXIe Siècle*, LGDJ, coll. Forum, 2015.

⁽¹⁰¹⁾ *Un prof de droit donne des cours en direct sur Facebook*, 2016 <https://www.letudiant.fr/etudes/a-la-sorbonne-des-cours-de-droit-en-direct-sur> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽¹⁰²⁾ F. SILARI, ult. Op. cit. pag. 74

⁽¹⁰³⁾ RAHEM D. HAMID, NIA L. ORAKWUE, *As American Colleges Struggle to Fill Classes, Ivy League Yield Rates Continue to Rise Yield rates at the eight Ivy schools have soared*

Tra le altre opportunità offerte dalla tecnologia nell'apprendimento del diritto va segnalato anche il *coding* ⁽¹⁰⁴⁾, metodo pensato combinando tecnologia e *software* per performare il giurista del futuro, introducendolo al pensiero computazionale e della programmazione.

Questo sistema di programmazione pensato su misura per gli studenti e per i professionisti è già adottato ad es. in Atenei come Bologna ⁽¹⁰⁵⁾ e Milano e tra le finalità perseguite vi è la creazione di una figura «*ibrida, contaminata, esperta di diritto e di codice, a suo agio tra i big data, AI e le tecnologie già avanzate della società digitale*» ⁽¹⁰⁶⁾.

L'utilizzo della tecnologia nel settore legale sta sempre più avanzando evidenziando le potenzialità che l'AI può svolgere per assistere gli avvocati nella *due diligence*, nell'*e-discovery*, nella revisione delle fatture, nella ricerca legale ⁽¹⁰⁷⁾ abituando gli studenti e i futuri professionisti ad utilizzare nella loro quotidianità le applicazioni.

Tra le pratiche di utilizzo della intelligenza artificiale in ambito giuridico vi sono quelle relative alla elaborazione delle decisioni dei giudici, alla stesura dei testi legislativi ma non solo, ma non vanno sottaciuti i problemi derivanti dalle potenziali discriminazioni che ne potrebbero derivare. Partendo da questa considerazione occorrerà che gli utilizzi della intelligenza artificiale ed i percorsi di istruzioni partano da tale constatazione per pervenire alla ricerca di un equilibrio tra le potenzialità deri-

over the past 30 years, 2022, in <https://www.thecrimson.com/article/2022/9/29/ivy-yield-going-up/>

⁽¹⁰⁴⁾ A. CONTRERAS, JOE MCGRATH, *Law, technology and pedagogy: teaching coding to build a "future proof" lawyer*, 21 Minn J.L.Sci &Tech., 2020, 297, in <https://scholarship.law.umn.edu/mjlst/vol21/iss2/2> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽¹⁰⁵⁾ <https://www.unibo.it/en/teaching/course-unit-catalogue/course-unit/2021/469169> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽¹⁰⁶⁾ Così nello specifico la presentazione del corso 2021-2022 dell'Università di Milano, Dip. Cesare Beccaria in <https://www.rpl.it/tmt-technology-media-telecommunications/formazione> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽¹⁰⁷⁾ R. AMBROGI, *The 20 Most Important Legal Technology Developments of 2018*, LAWSITES, Dec. 26, 2018, in <https://www.lawsitesblog.com/2018/12/20-important-legal-technologydevelopments-2018.html> (discussing the proliferation of startups within the legal technology sector) (ultima consultazione 19 agosto 2022).

vanti dagli utilizzi della tecnologia con le esigenze di protezione e di salvaguardia dell'etica⁽¹⁰⁸⁾ in considerazione dell'impatto che proprio l'intelligenza artificiale può avere su un'ampia gamma di diritti quali ad esempio il diritto alla privacy, alla libertà di espressione.

Riflettendo sulla proliferazione di *startup* all'interno del settore delle tecnologie legali va evidenziato come tra le molteplici metodologie offerte vi sono anche l'apprendimento automatico supervisionato e non supervisionato, le tecniche di elaborazione del linguaggio naturale, sistemi e processi algoritmici. Vanno segnalate altresì la proliferazione di *startup* destinate a fornire piattaforme di ricerca legale per coadiuvare il professionista nella ricerca di casi simili o per trovare risposte a questioni legali⁽¹⁰⁹⁾ e per trovare la relazione tra casi analoghi. Si tratta di strumenti destinati a facilitare il lavoro dei giuristi, siano essi giudici, avvocati o studenti dando un supporto dirompente che deriva dalle varie applicazioni che consentono anche di analizzare il linguaggio e le opinioni dei giudici per cercare di identificare i casi e le argomentazioni che ogni giudice ritiene più convincente⁽¹¹⁰⁾.

L'insegnamento del diritto vanta inoltre il ricorso alle simulazioni processuali dei *Moot Court* che consentono a studenti e studentesse di vivere un giudizio realmente pendente acquisendo una diretta conoscenza delle modalità di sviluppo di un procedimento giudiziale. Attraverso queste simulazioni processuali, note sono (tra le tante) la European Law and Gender Moot Court, la European law court competition, la Philip C. Jessup International Moot Court Competition, la Nuremberg Moot Court, come ancora il Premio Giuseppe Sperduti (Società Italiana per l'Organizzazione Internazionale)⁽¹¹¹⁾, la competizione viene vista attraverso

⁽¹⁰⁸⁾ ACCESS NOW, *The Toronto Declaration: Protecting the rights to equality and non-discrimination in machine learning systems*, 2018, <https://www.accessnow.org>; H. CROZE, *Intelligence artificielle, IA et big data applications aux textes législatifs et réglementaires*, in *La semaine Juridique Ed. Générale*, 2022, 10, 309.

⁽¹⁰⁹⁾ R. AMBROGI, *Lexis Advance Will Now Fully Integrate Ravel Visualizations in Search Results*, *Lawsites*, 2018, 26 dicembre, in <https://www.lawsitesblog.com/2018/06/lexis-advance-will-now-integrate-> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽¹¹⁰⁾ R. AMBROGI, *'Context,' Launching Today from LexisNexis, Applies Unique Analytics to Judges and Expert Witnesses*, *Lawsites*, 2018, 29 novembre, in <https://www.lawsitesblog.com/2018/11/context-launching-today-lexisnexisapplies-unique-analytics-judges-expert-witnesses.html>. (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽¹¹¹⁾ Il premio "Giuseppe Sperduti" è indetto annualmente dal Comitato per i Diritti Umani della SIOI presso la sede centrale della SIOI, a Roma. Il premio è assegnato a

gli occhi del *mooter* che viene messo o messa nella condizione di sviluppare capacità di formazione e ricerca ulteriori, potendo mettere alla prova le conoscenze pratiche acquisite in aula, attraverso un processo di interazione e dialogo tra studenti, giovani ricercatori e giuristi con *background* ed esperienze professionali differenti.⁽¹¹²⁾

Da quanto delineato il futuro giurista dovrà sempre più somigliare e possedere doti proprie di un *project manager*, abituato a lavorare in *teams* multidisciplinari per sviluppare prodotti e servizi in imprese sempre più tecnologiche.

5.1. I *serious games*

Tra le metodologie sperimentali utilizzate per ampliare la fruizione del diritto vanno segnalati anche i *serious games*. Si tratta di una metodologia pedagogica ampia che varia a seconda del settore specifico e che è destinata ad un pubblico che abbraccia, sia giovanissimi⁽¹¹³⁾, sia studenti universitari o individui comuni. I *serious games* possono consistere in file pdf da stampare, videogiochi e/o giochi da tavolo.

I contesti nei quali vi si ricorre sono vari: si va dai diritti umani⁽¹¹⁴⁾, alla materia giuslavoristica (2011 la federazione metallurgica CFDT ha messo *online* e su *Facebook* il gioco *Ma Job Adventure*⁽¹¹⁵⁾ per insegnare il diritto del lavoro e le risorse umane), ad altri ambiti del diritto.

seguito di una gara di simulazione processuale su un caso pratico relativo all'applicazione della Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti umani e delle libertà fondamentali e relativi Protocolli.

⁽¹¹²⁾ N. LAZZERINI E M. COLI, *European law court competition: la simulazione di un rinvio pregiudiziale dinanzi alla Corte di Giustizia dell'Unione Europea*, in *Il nuovo giurista nella città della giustizia, Metodi ed esperienze fiorentine*, (a cura di P. Lucarelli e A. Simoncini), Pagine Giuridica, 2021, p. 205 ss.

⁽¹¹³⁾ Dal 27 ottobre 2010, l'Unicef offre tre kit di gioco per bambini sul suo sito web. Si tratta di file pdf scaricabili per realizzare attività per bambini della scuola primaria e secondaria, consentendo loro di conoscere i loro diritti e di apprendere le tematiche dello sviluppo sostenibile e di conoscere meglio l'UNICEF.

⁽¹¹⁴⁾ *6 Human Rights Games You Can Play Online*, in <https://www.humanrightscareers.com/magazine> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽¹¹⁵⁾ *Ma Job Adventure le serious game syndical de la CFDT*, in <https://myseriousgame.com/ma-job-aventure/> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

Nella medesima scia si pongono altre iniziative quali quella nata nel 2011, con cui 3DDUO ha sviluppato il gioco Olympe per Editions legislatives ⁽¹¹⁶⁾; quelle avviate a scopo formativo da realtà quali Axa France, SNCF, l'Oréal, BNP, Michelin, Immochan France. Anche Michelin ha utilizzato il gioco Mission Antitrust prodotto da Daesign, sul diritto della concorrenza ⁽¹¹⁷⁾. Il metodo dei *serious games* è utilizzato anche per sviluppare corsi di formazione quali quelli avviati da Immochan France, la filiale immobiliare di Auchan Holding, in materia di locazioni commerciali ⁽¹¹⁸⁾.

L'esperienza francese in tema è assai estesa e condivisa: a Strasburgo è si è tenuta nel settembre 2019 la prima *Legal Games Week*. Questo evento che è stato organizzato da *Open Law le droit ouvert* e dall'*Ecole des avocats du Grand Est (ERAGE)* ⁽¹¹⁹⁾ è stata l'occasione per testare *Hellink* (gioco che aiuta ad avere uno sguardo critico sull'informazione e a evitare le fake news), *Subpoena* (gioco sul plagio), *Datak* (gioco sui dati personali, sito web non accessibile al momento in cui scriviamo), *Tablettrap*, *Juristraining* (gioco sul diritto costituzionale), *Vox Populi*, *Law Dojo*, *Le serpent juridique* ⁽¹²⁰⁾. Va segnalato come anche l'Italia non sia immune dal fascino di questi strumenti didattico ludici, infatti,

⁽¹¹⁶⁾ Questo gioco legale serio è stato sostenuto dal Pôle Images Nord-Pas de Calais, dalla Camera di Commercio e Industria di Valenciennes e dal Centre Régional de Ressources Audiovisuelles Nord-Pas de Calais. Olympe consisteva in due episodi con mini-giochi. Il primo episodio riguardava gli esuberanti, il secondo lo status di auto-imprenditore.

⁽¹¹⁷⁾ *Serious Games Juridiques: l'apprentissage du droit par le jeu*, 2019, in <https://www.ultimatedroit.fr/serious-games-juridique-278>. Questo gioco ha vinto il Premio speciale della giuria al Salon Serious Games Expo 2011 e il Premio Best Serious Game al Salon e-Learning Expo 2012.

⁽¹¹⁸⁾ Il modello esaminato si componeva di due percorsi formativi ideati sotto forma di giochi da tavolo legali con la società Kelje, specializzata in giochi d'impresa. Per tale intuizione innovativa al Immochan France ha vinto il Premio della Giuria e il Premio del Pubblico al 7° Premio per l'innovazione nella gestione legale organizzato dal Village de la Justice.

⁽¹¹⁹⁾ *Former le juriste du futur: un nouveau défi*, 2017, in <https://www.village-justice.com/articles/Former-juriste-futur-nouveau-defi,25239.html>

⁽¹²⁰⁾ *Serious Games Juridiques: l'apprentissage du droit par le jeu*, 2019 cit. Un particolare richiamo va a The Legal Snake, gioco di carte incentrato sul diritto amministrativo, ideato da uno studente universitario in giurisprudenza che attraverso questo metodo e ricorrendo alla piattaforma Kiss Kiss Bank ha ottenuto un finanziamento partecipativo.

nel 2013 è nato a Pisa ⁽¹²¹⁾ un *serious game* sulla Costituzione per educare alla cittadinanza attiva ⁽¹²²⁾.

Con questi metodi si riesce a raggiungere un pubblico molto vasto dando vita, unitamente a quanto già detto riguardo alle cliniche del diritto ⁽¹²³⁾, a metodi di insegnamento partecipativo che vedono, in quest'ultimo caso come destinatari, studenti universitari, di master o nell'ambito di dottorati.

Tutte queste nuove metodologie sono contraddistinte dalla volontà di rinforzare l'interesse degli studenti favorendone il coinvolgimento attivo. L'obiettivo è una trasmissione di competenze e conoscenze più fluida e diretta rispetto a quanto avverrebbe nelle aule universitarie e con i metodi classici ⁽¹²⁴⁾. La riscrittura delle metodologie didattiche negli studi giuridici implica ancora molto lavoro ma solo grazie al contributo di tutti le parti coinvolte (dal legislatore, ai docenti, ai discenti oltre che ai destinatari - uffici e professioni - che attueranno nella pratica le norme riscritte) si potrà pervenire ad un nuovo metodo giuridico. Il mondo digitale offre molteplici utilizzi: dalle banche dati, alla redazione di documenti tramite mappe mentali redatte attraverso i vari strumenti di creazione mappe offerte dalla rete (es. Framindmap o altri *software* alternativi), all'utilizzo delle funzionalità offerte da *Moodle*, *Meet*, *Zoom*: tutti metodi di lavoro preziosi perché consentono di accelerare lo scambio di dati e documenti ⁽¹²⁵⁾.

L'intento è sviluppare *soft skills* e competenze per controbilanciare gli effetti perniciosi di una digitalizzazione senza controllo rinviando alla pedagogia, all'arte dell'ascoltare, all'arte oratoria, all'empatia, alla creatività ma nel contempo al rigore, alla adattabilità, allo sviluppo delle capacità di lavorare in gruppi, alla capacità di affrontare urgenze e *stress*

⁽¹²¹⁾ Progetto SONNA, *Social network e nuovi apprendimenti*, in www.sonna.unisi.it (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽¹²²⁾ <https://www.santannapisa.it/it/news/> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽¹²³⁾ X. AUREY, *Les origines des cliniques juridiques*, in *Revue Clinique Juridiques*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2015, in <https://www.erudit.org/fr/revues/cd1/> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

⁽¹²⁴⁾ N. PICARDI, *Introduzione* alla IIa edizione in *L'Educazione giuridica (Modelli di università e progetti di riforma)*, Perugia 1975; ib. *L'educazione giuridica, II: Profili storici*, Perugia 1979, entrambi richiamati in *La formazione del giurista. Contributi a una riflessione*, a cura di B. Pasciuta cit. p. 6.

⁽¹²⁵⁾ C. BROUSSARD, K. BROWN, D. CORDOVA, S. K.C. MAULDIN, *Teaching legal technology*, 21 AALL, Spectrum 22, 2017.

(¹²⁶). È inevitabile che il diritto debba evolvere per gestire gli effetti della tecnologia, riappropriandosi della funzione di prevenzione e risoluzione efficace dei conflitti (¹²⁷).

Tra gli strumenti di didattica online accessibili liberamente e gratuitamente da chiunque vi sono anche i MOOC (*Massive Open Online Courses*), strumenti digitali che consentono di rinforzare la preparazione per chiunque voglia approfondire le proprie conoscenze e orientarsi (¹²⁸). Si tratta di risorse gratuite per l'apprendimento digitale erogate oramai da molti Atenei ed istituzioni per offrire formule innovative per una formazione di qualità (¹²⁹).

6. Qualche riflessione conclusiva

Dallo spaccato delineato il futuro dell'educazione giuridica dovrà necessariamente confrontarsi con la nuova figura del giurista ma potrà contare sulle potenzialità offerte dalle metodologie innovative e dalla tecnologia. Reinventare un sistema didattico in grado di plasmare i nuovi giuristi, i nuovi legislatori e i nuovi professionisti del futuro presuppone l'avvio di una fase di dialogo, confronto con studenti, docenti, tecnici e professionisti per comprendere quale percorso sia più idoneo per preparare le prossime generazioni (¹³⁰). Grazie alla tecnologia sarà possibile elaborare modelli più versatili, personalizzare il corso secondo le esigenze del

(¹²⁶) M MEKKI, *Soft Skills e droit: un effet de mode?*, *Dalloz-actu-étudiant.fr*, in *Le Billet*, 2018.

(¹²⁷) M. PIETRANGELO, *Il diritto e le tecnologie informative: qualche proposta per il nuovo millennio*, in G. PERUGINELLI, M. RAGONA, (a cura di), *L'informatica giuridica in Italia. Cinquant'anni di studi, ricerche ed esperienza*, Napoli, 2014, p. 621, che auspica per il diritto "un ruolo attivo, ma leggero, privo di peso", p. 623. In tema v. F. FAINI, *Il diritto nella tecnica: tecnologie emergenti e nuove forme di regolazione*, in www.federalismi.it, 2020, n. 16, p. 116.

(¹²⁸) S. PALEARI, F. CORRADINI; A. PERALI; E. BRENO, F. PORTA, *MOOCs. Massive open on-line courses: prospettive e opportunità per l'università italiana*, 2015, Fondazione CRUI per le Università Italiane.

(¹²⁹) CIF, CENTRO INTERNAZIONALE DI FORMAZIONE ILO, *MOOCs The magic mass formula: How MOOCs grew success and were developed at the ITCILO*, 2018, in <https://www.itcilo.org/it/node/1508>

(¹³⁰) Il caso della Yale Law School, il cui programma Tsai Leadership Program è stato pensato in maniera molto ampia e flessibile per formare i leader del futuro offrendo una preparazione ad ampio raggio in <https://law.yale.edu/yls-today/news/redefining-future-legal-education>, 18 febbraio 2022

singolo studente ideandolo in base alle abilità che si intendono sviluppare, pensando *workshop*, iniziative trasversali e multidisciplinari per arricchire e modernizzare i curricula affinando le capacità di gestione professionale. L'uso di metodologie innovative consente indubbiamente di ampliare lo spettro di possibilità di carriera dei soggetti che va pensato con una nuova dinamicità derivante dalla pluralità di competenze e conoscenze acquisite ⁽¹³¹⁾.

Anche i più noti *social networks* come *Twitter* e *Facebook* possono diventare alleati nel ripensamento della didattica. All'Università la Sorbonne (Paris 1) ad esempio questi strumenti vengono utilizzati frequentemente per favorire una maggiore interattività con gli studenti, una più efficiente circolarità delle informazioni. Risale, infatti, già al 2016 l'iniziativa del prof. Bruno Dondero il quale, ben prima del blocco delle lezioni in presenza imposto dalla pandemia, ricorreva a tali strumenti per una condivisione del diritto con gli internauti e gli individui comuni.

La didattica sta andando sempre più nella direzione della classe invertita dove gli studenti non si limitano a prendere appunti, ma sono parte attiva nella lezione attraverso un sistema di domande postate sui social dai docenti e richieste di chiarimenti postate dagli studenti dando vita ad una partecipazione discreta ma più ampia dei protagonisti della relazione didattica che favorisce una interlocuzione non solo verticale ma anche orizzontale dando vita ad una formazione P2P, (*peer to peer learning*) da pari a pari.

Abstract

Offerta formativa e didattica per i giuristi di oggi e di domani

Obiettivi: *L'elaborato si propone di analizzare le nuove prospettive dell'offerta formativa e della didattica per i giuristi di oggi e di domani. Metodologia:* *A seguito di un'analisi delle necessità del mondo attuale e dell'importanza di un linguaggio adeguato, nella prospettiva del c.d. legal design, lo scritto si focalizza, prendendo in considerazione anche casi concreti, sul ruolo che in questi ambiti può essere ricoperto da metodi didattici innovativi, quali le cliniche legali, e dalle nuove tecnologie, ad esempio*

⁽¹³¹⁾ Tra le iniziative della Yale Law School cfr. <https://law.yale.edu/leadership/public-sector> e <https://law.yale.edu/leadership/private-sector> (ultima consultazione 19 agosto 2022).

attraverso i serious games. **Risultati:** Prendendo le mosse da riflessioni di diverse epoche e da dati di attualità si cerca di mettere in luce, e di dare una risposta, alle esigenze e necessità che i giuristi di oggi e di domani devono e dovranno affrontare.

Parole Chiave: offerta formativa, didattica, legal design, cliniche legali, serious games, nuove tecnologie, diritto.

Educational offer and didactic for lawyers of today and tomorrow

Purpose: The text aims to analyze the new perspectives of the training and teaching offer to lawyers of today and tomorrow. **Methodology:** Following an analysis of the current world's needs and of the importance of an adequate language, in the perspective of the c.d. legal design, the writing focuses, taking into account also concrete cases, on the role that can be played in these areas by innovative teaching methods, such as legal clinics, and new technologies, for example through serious games. **Results:** Starting from reflections of different eras and from current data, there will be an effort to highlight, and to give an answer, to the needs that the jurists of today and tomorrow have to and will have to face.

Keywords: educational offer, didactic, legal design, legal clinics, serious games, new technologies, law.