



Quaderni del Dipartimento di Giurisprudenza  
dell'Università di Torino

# **Quale formazione per quale giurista?**

Insegnare il diritto  
nella prospettiva socio-giuridica

**A cura di Cecilia Blengino  
e Claudio Sarzotti**



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

QUADERNI DEL DIPARTIMENTO DI GIURISPRUDENZA  
DELL'UNIVERSITÀ DI TORINO  
24/2021

*Comitato scientifico dei Quaderni del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino*

Manuela Consito, Francesco Costamagna, Eugenio Dalmotto, Riccardo de Caria, Edoardo Ferrante, Barbara Gagliardi (coordinatrice), Valerio Gigliotti, Matteo Losana, Valeria Marcenò, Lorenza Mola, Luciano Olivero, Francesco Pallante, Margherita Salvadori, Giovanni Torrente

# “Quale formazione per quale giurista?”

Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica

*a cura di*

Cecilia Blengino e Claudio Sarzotti



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

Opera finanziata con il contributo del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino

La presente opera è stata sottoposta a revisione da parte di una Commissione di Lettura di docenti del Dipartimento nominata dal Comitato Scientifico della Collana in conformità al Regolamento delle pubblicazioni del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino.

Quaderni del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino

*“Quale formazione per quale giurista?”. Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*, a cura di Cecilia Blengino e Claudio Sarzotti

© 2021 – Università degli Studi di Torino  
Via Verdi, 8 – 10124 Torino  
[www.collane.unito.it/oa/](http://www.collane.unito.it/oa/)  
[openaccess@unito.it](mailto:openaccess@unito.it)

ISBN: 9788875902070

Prima edizione: dicembre 2021

Grafica, composizione e stampa: Rubbettino Editore



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale

# Indice

<i>Prefazione di José García-Añón</i>	7
<i>Cecilia Blengino, Claudio Sarzotti</i> La didattica esperienziale: una sfida per l'epistemologia giuridica e la sociologia del diritto	11
<i>Massimo Vogliotti</i> Per una nuova educazione giuridica	37
<i>Thomas Casadei</i> Una didattica “senza frontiere”? Le trasformazioni del diritto e il mestiere di insegnare	77
<i>Monica Raiteri</i> Simulazione in ambiente didattico di decisioni potenzialmente discriminatorie: il caso delle strutture separate nella refezione scolastica	95
<i>Letizia Mancini</i> La didattica in carcere. Note intorno ad un corso su diritto e vulnerabilità sociale	125
<i>Clelia Bartoli</i> <i>Street law</i> alla rovescia. Sperimentazioni di educazione clinico-legale critica	139

<i>Carlo Caprioglio</i> Cliniche legali nella crisi. L'insegnamento del diritto alla prova dei processi di trasformazione sociale	163
<i>Luigi Pannarale, Ivan Pupolizio</i> Uno sguardo dal basso. Brevi note sulla clinica del diritto di Bari	193
Notizie sugli autori	201

## Prefazione

Nel corso del IV Congresso dei giuristi tedeschi tenutosi a Magenza nel 1863 e promosso dal Consigliere di Giustizia Volkmar, il giurista tedesco Rudolf von Jhering sostenne pubblicamente che “l’insegnamento deve tenere maggiormente conto dell’aspetto pratico. (...) L’idea di stabilire una clinica legale (...) [deve] essere compresa in connessione con l’evoluzione della nostra scienza. (...) come necessaria conseguenza dell’attuale orientamento, come suo fine ultimo e come suo culmine”<sup>1</sup>. In quel frangente, Jhering non era stato invitato al congresso dei giuristi, in cui erano state avanzate proposte per “la riforma dell’insegnamento del diritto e degli esami”, ma volle intervenire ugualmente nella seduta, come ospite “sconosciuto”, dichiarando la sua posizione a favore dell’incorporazione dell’aspetto esperienziale nell’insegnamento del diritto.

L’impianto e l’estensione delle cliniche legali, la loro metodologia, i loro risultati e il loro impatto nella formazione del giurista nelle università italiane rappresentano un elemento decisivo nella formazione giuridica, come dimostrano il presente volume e i diversi contributi che vengono qui citati<sup>2</sup>. L’Italia, peraltro, non rappresenta un caso isolato, perché lo stesso fenomeno si riscontra in altre università europee e nel resto del mondo.

1. Il testo può essere letto nelle *Lettere confidenziali sulla legislazione vigente. Da uno sconosciuto (Vertraulichen Briefen über die heutige Jurisprudenz. Von einem Unbekannten, 1861-1866)*, in R. VON JHERING, *Bromas y veras en la ciencia jurídica*, Civitas, Madrid, 1987, 88-89.

2. Per esempio: G. SMORTO (a cura di), *Clinica Legale. Un manuale operativo*, Edizioni Next, Palermo, 2015; M.G. BERNARDINI, *Las clínicas jurídicas y la identidad del jurista: reflexiones filosófico-jurídicas a partir del debate italiano*, in *CEFD*, 36, 2017; A. MAESTRONI, P. BRAMBILLA - M. CARRER (a cura di), *Teorie e pratiche nelle cliniche legali* (vol. II), Giappichelli ed., Torino, 2018; C. BLENGINO - A. GASCÓN-CUENCA (eds.), *Epistemic Communities at the Boundaries of Law: Clinics as a Paradigm in the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, Ledizioni, Milano, 2019; la sezione



Al di là di singole esperienze o sperimentazioni avviate nell'ambito della formazione universitaria nazionale, lo sviluppo dell'insegnamento esperienziale è, a mio parere, il segno di un cambio di paradigma nella scienza del diritto e, più in generale, nella cultura giuridica. Prendere sul serio l'educazione clinica legale significa prendere sul serio il diritto perché le cliniche legali permettono di coniugare applicazione, ricerca e insegnamento del diritto.

L'educazione clinica legale consente di rispondere a domande fondamentali attraverso cui ci si interroga su che cosa sia il diritto (ontologia), come possa essere conosciuto (epistemologia), come funzioni, come sia praticato/applicato e come venga appreso.

È vero che lo sviluppo di questi aspetti richiede ulteriori approfondimenti concettuali e l'elaborazione di un'organica teoria del diritto. Ma è anche vero che l'educazione clinica legale promuove e favorisce un cambiamento di prospettiva sul fenomeno giuridico mettendo in discussione gli assunti del paradigma dominante rispetto a che cos'è il diritto (la concezione del diritto), a come possa essere conosciuto (sapere giuridico), alla funzione del giurista, ai ruoli professionali (in relazione al funzionamento dell'ordinamento giuridico) e, di conseguenza, al modo in cui il diritto possa e debba essere insegnato (metodi e contenuti da trasmettere).

Analogamente ad altre prospettive che prendono in considerazione il "diritto nel contesto", il "diritto vivente" (*living law*), il "diritto in azione" (*law in action*) e il "diritto come processo" – tra cui le diverse espressioni del realismo giuridico, il movimento dei *Critical Legal Studies*, o il femminismo giuridico - non si tratta solo di prestare attenzione alla realtà, ma anche di sperimentare come il diritto viene costruito e funziona. Indubbiamente, tutte queste correnti hanno tentato di dare forma ad un'ontologia giuridica rivelatasi finora meno robusta di quelle rappresentate dal formalismo giuridico o da alcune versioni del giusnaturalismo. Tuttavia, questo "nuovo realismo normativo" è un "realismo ispirato a valori normativi, sancito dalle costituzioni contemporanee"<sup>3</sup>.

L'elemento essenziale dell'educazione clinica legale risiede nella possibilità che essa offre di progettare uno spazio di riflessione sulle pratiche

dedicata alle cliniche legali in *Questione Giustizia*, n. 3, 2019 (reperibile in <https://www.questionegiustizia.it/rivista/2019-3.php>).

3. M. BARBERA - V. PROTOPAPA, *Access to Justice and Legal Clinics: Developing a Reflective Lawyering Space Some Insights from the Italian Experience*, in *Indiana Journal of Global Legal Studies*, n. 27, 1, 2020, 249-271.

esistenti e, al contempo, di promuovere pratiche alternative per garantire giustizia sociale e diritti. Si tratta di imparare dalla realtà, per trasformare la realtà. Le cliniche rappresentano un forum unico per comprendere meglio la natura della conoscenza e della pratica giuridica, e per riflettere criticamente su come il diritto di accesso alla giustizia venga effettivamente applicato. In tal modo, l'insegnamento non può prescindere da una prospettiva di indagine volta a conoscere la realtà che ci circonda e da una vocazione, ovviamente non neutra, a voler agire su di essa. L'approccio didattico clinico ambisce a collegare valori e principi dello stato di diritto con la ricerca scientifica e, se lo si desidera, con l'impegno civile e politico.

Il giurista ha chiaramente un ruolo di impegno pubblico<sup>4</sup>. Si tratta di una trasformazione che non si rivolge solo all'esterno, ma riguarda anche l'interno di quelle che continuiamo a chiamare "aule" universitarie e mostra il percorso della missione sociale della Università<sup>5</sup>.

Le cliniche legali lavorano su questioni relative alla giustizia sociale ed alla sua crisi nelle nostre società, resa visibile dalla presenza sempre più estesa di gruppi di persone svantaggiate, emarginate, con difficoltà o discriminazioni nell'accesso alle risorse e ai diritti di cui dispongono gli altri cittadini. In tempi di crisi, come l'attuale, queste esperienze formative servono a rendere evidente che i problemi strutturali di disuguaglianza che attraversano le nostre società crescono laddove la giustizia istituzionale non fornisce soluzioni: tutela dei migranti e dei richiedenti asilo, protezione dell'ambiente, problemi di genere, incitamento all'odio, carceri etc.

Dal punto di vista dell'epistemologia, rinasce l'idea della conoscenza giuridica come una conoscenza pratica che si occupa di valori, principi e interessi insoddisfatti, quali sono i problemi di giustizia e di accesso alla giustizia e ai diritti. Poiché il punto di riferimento è la realtà, la riflessione critica sulla pratica giuridica viene svolta sugli attori e sui processi che intervengono nel diritto, mettendo in discussione regole, istituzioni e procedure.

La combinazione tra questo approccio critico al fenomeno giuridico, che si concentra su temi legati alla giustizia sociale, e il carattere professionalizzante della formazione che ci viene richiesto di sviluppare in

4. J. GARCÍA-AÑÓN, *Access to Justice and the impact of the European Legal Clinics in Case Law*, in C. BLENGINO - A. GASCÓN-CUENCA (eds.), *Epistemic Communities at the Boundaries of Law*, cit., pp. 63-81.

5. J. GARCÍA-AÑÓN, *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho: ¿La educación jurídica clínica como elemento transformador?*, in *Teoría y Derecho. Revista de Pensamiento Jurídico*, 15, 2014, 12-33.

quanto responsabili della formazione dei futuri professionisti e operatori del diritto, permette di chiudere il cerchio sul nuovo modello di scienza giuridica che viene a delinarsi attraverso la didattica esperienziale, ed in particolare attraverso le cliniche legali.

Da questo punto di vista, non dovrebbe essere difficile rendersi conto di come tale modello operi attivamente per restituire valore e prestigio al ruolo dei giuristi nella società.

Oltre all'impatto sulla realtà, sono evidenti le trasformazioni generate sull'insegnamento, nel quale si coniugano formazione alla legalità, alla gestione dell'esperienza concreta, al pensiero problematico che è propeudeutico al ragionamento pratico, alla cooperazione e all'interdisciplinarietà come mezzi di conoscenza necessari ed efficaci<sup>6</sup>.

Non dobbiamo dimenticare la riflessione di Jhering e le sue proposte, che ancora oggi possono sorprendere, sulla necessità di introdurre metodi didattici, come le simulazioni, e la creazione di laboratori giuridici nei nostri dipartimenti. Il giurista tedesco si è chiesto dove si possa ottenere questa formazione se non nella clinica legale, sottolineando come non sorprendano le proposte volte alla sua promozione, quanto piuttosto il fatto che queste per molto tempo non abbiano ricevuto risposta.

Dobbiamo congratularci, quindi, con gli Autori, perché questo volume riflette, introspektivamente, preoccupazioni, analisi e riflessioni volte a migliorare l'insegnamento delle materie giuridiche. Oltre ad assumere un approccio innovativo, di fronte alla situazione generalizzata dell'insegnamento "tradizionale" nelle nostre scuole di diritto, il libro esprime un fermo impegno verso un mutamento di paradigma nella teoria del diritto. L'auspicio è che questo esempio si diffonda ad altre università europee ed ispiri iniziative simili.

José García-Añón

6. J. GARCÍA-AÑÓN, *La integración de la educación jurídica clínica en el proceso formativo de los jurista*, in *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 2014 (reperibile in <http://www.red-u.net>).

## La didattica esperienziale: una sfida per l'epistemologia giuridica e la sociologia del diritto

### 1. *Un nuovo paradigma epistemologico della scienza giuridica\**

Per descrivere l'atteggiamento, con ogni probabilità<sup>1</sup>, ancora prevalente nei dipartimenti che insegnano diritto si potrebbe citare uno dei più autorevoli giuristi italiani che in un convegno conclusivo di una ricerca PRIN sulla formazione del giurista così descriveva l'insegnamento del diritto all'interno delle università italiane. "Le nostre Università non impartiscono l'insegnamento del diritto, addestrano all'autodidattica. Sotto questo aspetto sono delle eccellenti scuole, scuole di autodidattica, insegnano come si impara da sé il diritto. (...) Una laurea in giurisprudenza ancora oggi non si nega a nessuno. Però, lo studente che voglia frequentare l'Università (...) [h]a gli elementi di orientamento, ha una conoscenza dei grandi Maestri, ha biblioteche molto ben dotate, (...) ha tutti gli strumenti a sua disposizione per ricavare il massimo profitto dalla frequenza dell'Università. Se invece è uno studente svogliato, allora va avanti in qualche modo e non ha imparato niente, o quasi niente, io ho verificato come molti laureati in giurisprudenza non sanno niente di diritto, ma hanno la laurea in giurisprudenza"<sup>2</sup>. Molti ex

\* Il presente contributo è il risultato di una riflessione condivisa degli autori. Per fini esclusivamente espositivi, i paragrafi 1 e 3 sono stati scritti da Claudio Sarzotti; il paragrafo 2 è stato scritto da Cecilia Blengino.

1. Si tratta necessariamente di un giudizio impressionistico, in quanto in Italia mancano del tutto ricerche empiriche sui contenuti e sui metodi dell'insegnamento delle materie giuridiche, in particolare nei dipartimenti di Giurisprudenza. Alla sociologia del diritto spetterebbe il compito di colmare questa lacuna, il che, tra l'altro, consentirebbe alla disciplina di assumere un ruolo centrale nella riforma del sistema formativo del giurista. Per le analogie e le differenze con la situazione francese, si veda F. GÉA, *Enseignement du droit et doctrine juridique: quelle représentations*, in *Revue Interdisciplinaire d'Études Juridique*, 2, 2015, 189-220.

2. F. GALGANO, *Modello comune od articolazione differenziata nella formazione delle professioni legali? Due voci a confronto*, in F. PALAZZO - O. ROSELLI (a cura di), *I professionisti*

studenti avranno nella loro memoria il ricordo di docenti di diritto che consigliavano di rimanere a casa o in biblioteca a studiare sui libri piuttosto che “perdere tempo” a lezione, dove il professore non avrebbe che ripetuto oralmente il contenuto di quella scienza del diritto già custodita, bell’e pronta per essere consumata come un cibo più o meno indigesto, nei manuali d’esame.

Forse si tratta soltanto degli ultimi spasimi di un vecchio modo di insegnare che del positivismo giuridico ha colto solamente gli aspetti più tradizionalmente formalistici, ma c’è da temere che tale *vulgata* giuspositivistica abbia mantenuto in diverse università italiane una sua nefasta influenza, se non altro per quello spirito di conservazione presente in ogni organizzazione accademica. Per attenerci alla classica tripartizione bobbianna, potremmo dire che ancora oggi per il docente di diritto positivo può sembrare più comodo ridurre il diritto alla sua validità formale mettendo in secondo piano ogni considerazione sulle questioni che riguardano sia la sua efficacia (problema fenomenologico oggetto della sociologia del diritto) sia la sua giustizia valoriale (problema deontologico oggetto della filosofia del diritto), questioni che certo non possono essere ignorate dal giurista postmoderno (ma potremmo dire di ogni tempo) nella sua attività professionale.

La critica da tempo prevalente a tale paradigma scientifico, come è ampiamente noto nell’ambito degli epistemologi della scienza giuridica, ma forse non altrettanto nel *background* culturale di molti docenti universitari di diritto positivo<sup>3</sup>, ha ormai superato la concezione piramidale del diritto secondo la quale “il problema fondamentale era rappresentato dalla formazione delle sostanze normative e, in particolare, della sostanza più importante: la legge”<sup>4</sup>. In tale concezione, il diritto viene percepito come un testo scritto posto autoritativamente dal legislatore, una sostanza appunto che il giurista ha il compito di interpretare non superando i limiti che l’ordinamento stesso gli ha indicato. Il giurista moderno, infatti, è stato sottoposto, con leggero anticipo ma con effetti molto simili, a quel

*della giustizia. La formazione degli operatori dell’amministrazione della giustizia*, Napoli, 2007, 101

3. A loro volta, formati in facoltà universitarie in cui lo studio del diritto positivo è fortemente dominante e lo studio dell’epistemologia della scienza giuridica e delle discipline extra-giuridiche è relegato in quell’ambito definito burocraticamente “discipline culturali” (come se quelle giuridiche non lo fossero...).

4. M. VOGLIOTTI, *Dalla crisi delle fonti al primato dell’interpretazione: conseguenze sull’insegnamento universitario del diritto*, in F. PALAZZO - O. ROSELLI (a cura di), *op. cit.*, 184.

processo di disciplinamento degli individui che caratterizza la società del “sorvegliare e punire”<sup>5</sup>. Da tempo quella società è entrata in crisi e con essa la figura del giurista mero tecnico del diritto. All’immagine della piramide che rappresentava quel modo di concepire il diritto, si è sostituita quella della rete che rispetto alla *sostanza* del diritto fa prevalere le *relazioni* che si instaurano tra i vari attori della rete stessa, i quali contribuiscono a costruire i processi interpretativi in una prospettiva non più verticale ma orizzontale.

La rottura rappresentata da questo nuovo paradigma rispetto a quello precedente può avere però due letture: una, definibile riduzionistica, che in sostanza non supera il formalismo giuspositivistico e l’altra, più radicale, che si pone in una prospettiva più rigorosamente antiformalistica e interdisciplinare. La versione moderata ritiene che la crisi del giuspositivismo sia solamente una sua evoluzione dovuta alla crisi dello Stato come fonte principale dell’ordinamento giuridico. La metafora della rete in questa prospettiva sta ad indicare solamente come si sia assistito all’ampliarsi delle fonti normative rispetto a quella legislativa, tutte considerate pari grado e a volte più funzionali a seguire la repentinità dei mutamenti sociali, culturali ed economici (si pensi alla fonte giudiziaria). L’interdisciplinarietà è concepita in questa prospettiva semplicemente come un affievolirsi delle barriere che separavano nettamente i settori della scienza del diritto positivo, ma non come la necessità che il giurista acquisisca la capacità di muoversi anche in territori extra-giuridici con l’ausilio di saperi che vanno al di là della dogmatica giuridica. Il sapere del giurista è ancora concepito essenzialmente nella sua capacità di interpretare testi scritti anche se la sua libertà interpretativa risulta enormemente ampliata dalla molteplicità di fonti normative a cui egli può attingere e da una percezione meno forte dei doveri di ubbidienza che i giuristi dovrebbero avere nei confronti del legislatore (superando il modello legalista dei cd. *servi legum* per servirsi di un’espressione di Paolo Grossi<sup>6</sup>).

La seconda prospettiva, invece, compie una rottura epistemologica più radicale, concependo l’attività del giurista come un’attività che va al

5. Il riferimento è qui all’avvento del potere disciplinare descritto da Michel Foucault il cui modello potrebbe essere utilizzato per la ricostruzione delle pratiche di soggettivazione del giurista moderno (cfr. C. SARZOTTI, *Sapere giuridico tra diritto di sovranità e pratiche disciplinari nel pensiero di Michel Foucault*, in *Sociologia del Diritto*, XVIII, 1991, n. 2, 43-80).

6. Espressione che ritorna spesso nella sua opera. Cfr., per tutti, P. GROSSI, *L’Europa del diritto*, Bari-Roma, 2007, 148 ss.

di là dell'interpretazione di un testo, ovvero come un processo cognitivo in cui interagiscono, allo stesso tempo, il testo della norma e il con-testo in cui tale norma assume un significato teso a produrre effetti nella realtà sociale. Tale modello prende le mosse da una questione epistemologica che riguarda in generale la teoria del diritto e il suo rapporto con la dogmatica giuridica, ma giunge a conclusioni che riguardano anche le pratiche che possiamo definire giuridiche e, conseguentemente, l'insegnamento che occorre impartire a quei soggetti chiamati a gestire professionalmente tali pratiche, ovvero coloro che vengono comunemente chiamati giuristi.

Per quest'ultima prospettiva, si può fare riferimento alla nozione di *droit en contexte* che ha dato vita recentemente ad un intenso dibattito che ha coinvolto i vari approcci epistemologici delle teorie del diritto di matrice sociologica<sup>7</sup>. Tale dibattito, riflettendo sui rapporti tra scienze sociali e scienza del diritto (intesa prevalentemente come dogmatica giuridica) e sul concetto di interdisciplinarietà, è giunto ad una definizione di modello epistemologico critico secondo il quale ciascuna disciplina non crea solamente il suo oggetto, ma anche un'immagine del contesto che circonda e influenza quell'oggetto stesso. Tale modello parte da due assunti secondo i quali “chaque discipline prend conscience (1) du fait qu'elle est inévitablement amenée à dire quelque chose du context de «son» objet (puisque ces objets ne font pas l'objet d'une donation naturelle et d'un découpage *a priori*), et (2) du caractère conventionnel (et donc inévitablement situé) de ce qu'elle peut dire sur le context de cet objet”<sup>8</sup>.

È possibile affermare che anche la dogmatica giuridica abbia dunque maturato tali assunti e sia quindi uscita da quel formalismo giuspositivistico che l'ha a lungo relegata a tecnica logico-interpretativa meramente ricognitiva del dato semantico contenuto nella norma, ponendo in secondo piano la sua natura di tessitrice di relazioni attraverso l'uso della ragion pratica?<sup>9</sup> Ci sono molti segni che sembrano poter fornire una risposta positiva a questa domanda. Primo tra tutti l'evidente inadeguatezza che il vecchio modo di insegnare il diritto mostra rispetto

7. Per la ricostruzione di tale questione, cfr. A. BAILLEUX - F. OST, *Droit, contexte et interdisciplinarité: refondation d'une démarche*, in *Revue Interdisciplinaire d'Études Juridique*, 2, 2013, 25-44.

8. *Ivi*, 39.

9. Per una ricostruzione del dibattito italiano, sviluppatosi nell'immediato dopoguerra, sulla “catastrofe” del diritto, giuspositivisticamente inteso, rappresentata dai regimi totalitari nazi-fascisti e sulla rivalutazione dell'attività del giurista come esercizio della ragion pratica, si veda M. VOGLIOTTI, *Tra fatto e diritto. Oltre la modernità giuridica*, Torino, 2007, 183 ss.

alle esigenze che il giurista è chiamato ad affrontare “sul campo” nei vari settori delle professioni legali. Il giurista pratico, infatti, si accorge ogni giorno di più di quanto siano inadeguate le nozioni apprese nel periodo formativo universitario riguardanti principalmente il testo della norma, rispetto alle conoscenze del con-testo extragiuridico che sono necessarie per intervenire consapevolmente nel processo attraverso il quale quella norma assume sostanza nell’ambito del cd. diritto vivente. E l’indolenza, che sembra caratterizzare una quota sempre più ampia di studenti non è forse anche il segno dell’istintiva premonizione dell’inutilità di quegli spossanti esercizi di capacità mnemonica che ancora oggi contraddistinguono molti corsi di diritto positivo?

L’interpretazione di qualunque testo, ma in particolare di un testo di tipo normativo, non può prescindere, secondo l’ormai classico paradigma ermeneutico gadameriano, dalle domande che ad esso si pongono. Porre delle domande corrette al testo implica la conoscenza del con-testo sociale, culturale, politico, economico, psicologico etc. entro il quale quel testo assume significato. Tale conoscenza per il giurista premoderno era un’arte (*ars boni et aequi*) che si apprendeva attraverso l’esperienza della risoluzione delle controversie e nell’ambito della comunità dei giuristi che tramandavano le pratiche argomentative attraverso le quali era possibile svolgere la funzione dello *ius in artem redigere*. Con il consolidarsi delle scienze dell’uomo questa conoscenza del con-testo si è specializzata e ha reso necessario per il giurista, da un lato, acquisire, almeno sommariamente, le competenze scientifiche extragiuridiche per conoscere le dinamiche di quei con-testi e, dall’altro, mantenere un atteggiamento “critico” e “riflessivo” rispetto ai con-testi stessi in modo da formulare soluzioni normative “ragionevoli” e accettabili dagli attori sociali dando sostanza concreta ai principi costituzionali dell’ordinamento. Compito, come ognuno vede, alquanto complesso e che in molti casi può richiedere la collaborazione di più soggetti<sup>10</sup>.

10. Un solo esempio che riguarda una figura centrale delle professioni giuridiche come quella del giudice. In questi mesi si è discusso della riforma della giustizia elaborata dalla Ministra Marta Cartabia che prevede, tra le altre cose, il potenziamento del cd. ufficio del processo. In questo ambito, occorrerebbe concepire lo staff di supporto al giudice come un gruppo di lavoro interdisciplinare in grado di acquisire ed elaborare quelle informazioni di carattere extra-giuridico sul con-testo necessarie per prevedere l’impatto che la decisione giudiziale produrrà nella società. Al momento, peraltro, la cultura giuridica interna, anche quella più avanzata, sembra ancora piuttosto distante dal percepire tale possibilità (cfr. per tutti, R. BRACCIALINI, *L’Ufficio del processo tra storia, illusioni, delusioni e prospettive*, in *Questione Giustizia*, 1 giugno 2020, reperibile



Il presente volume assume, tra le sue finalità, anche quella di inserire nel dibattito sulla formazione del giurista tale questione che, da un lato, pare non essere ancora emersa con sufficiente chiarezza e, dall'altro, rappresenta forse il maggior contributo che la sociologia del diritto potrebbe apportare a tale dibattito. Si tratta di riflessioni che la comunità scientifica dei sociologi del diritto avverte oggi come prioritarie e che per queste ragioni hanno costituito il focus di iniziative ed occasioni di dibattito promosse o partecipate dall'Associazione di Studi Diritto e Società. Questo stesso volume trae, in particolare, beneficio dello scambio e delle riflessioni maturate in occasione del convegno "Quale formazione, per quale giurista? Riflessioni sulla didattica del diritto nella prospettiva socio-giuridica" tenutosi a Bologna il 29 maggio 2019. La partecipazione a tale convegno ha costituito per i curatori e per alcuni degli autori dei contributi qui raccolti l'opportunità per avviare una più ampia e sistematica riflessione sul ruolo cruciale della didattica.

## 2. *Il ruolo cruciale della didattica*

Diversamente da altri contesti<sup>11</sup>, e salvo significative ma isolate eccezioni<sup>12</sup>, il dibattito italiano sulla formazione giuridica è rimasto per molto tempo sostanzialmente indifferente alle implicazioni connesse alla scelta dei metodi di apprendimento<sup>13</sup>. In Italia, la riflessione sull'educazione giuridica ha assunto negli anni un carattere episodico. In ambito accademico, la combinazione tra una concezione che riduce l'insegnamento del diritto al trasferimento di "verità cristallizzate nelle

in [https://www.questionegiustizia.it/articolo/l-ufficio-per-il-processo-tra-storia-illusioni-delusioni-e-prospettive\\_01-06-2020.php](https://www.questionegiustizia.it/articolo/l-ufficio-per-il-processo-tra-storia-illusioni-delusioni-e-prospettive_01-06-2020.php)).

11. Per esempio, a partire dal 1871, lo sviluppo nelle *law schools* americane del *case method* promosso da Christopher Columbus Langdell è stato accompagnato da una discussione critica, tuttora attiva, sull'efficacia di tale metodo (M. KIELB, *Legal Education in the Perspective of Legal Practice*, in *Onati Socio-Legal Series*, 7, 8, 2017).

12. Tra le quali merita una menzione la creazione dell'Osservatorio sulla Formazione Giuridica proposta da O. ROSELLI, *Presentazione del progetto di creazione di un Osservatorio e di un Annuario sulla formazione giuridica*, in V. CERULLI IRELLI - O. ROSELLI (a cura di), *La riforma degli studi giuridici*, Napoli, 2005.

13. Merita certamente una riflessione l'indifferenza suscitata dalle sollecitazioni avanzate, agli inizi del secolo passato, da giuristi del calibro di Franco Carnelutti e Vincenzo Scialoja (cfr F. CARNELUTTI, *Le Cliniche del diritto*, in *Rivista Italiana di Diritto Procedurale Civile*, 1, 1935, 169 ss. e V. SCIALOJA, *L'ordinamento degli studi di giurisprudenza in relazione alle professioni (1914)*, in ID., *Scritti e discorsi politici*, Padova, 1936, vol. II, 205 ss.).

categorie senza tempo della dogmatica”<sup>14</sup> ed un sistema di reclutamento dei docenti accademici che non richiede a questi ultimi di dimostrare alcuna competenza didattica<sup>15</sup> ha impedito per molto tempo ai tentativi di innovazione di mettere in discussione il modello predicativo della lezione cattedratica<sup>16</sup> nell’insegnamento del diritto. Per quanto riguarda il contesto scolastico, il mancato sviluppo di riflessioni e contributi in materia di didattica del diritto può essere ricondotto al numero molto limitato dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado che, fino a pochi anni fa, contemplavano l’insegnamento delle discipline giuridiche.

A lungo marginalizzate, le riflessioni maturate nell’ambito delle scienze pedagogiche e della sociologia del diritto si rivelano oggi essenziali per rispondere alle sollecitazioni che il contesto attuale rivolge all’educazione giuridica.

Il processo di ridefinizione delle aspettative di apprendimento attese al termine dei cicli di studio nell’ambito della European Higher Education Area sollecita i sistemi formativi a sostituire il modello trasmissivo della conoscenza con modalità pedagogiche di matrice esperienziale finalizzate allo sviluppo di abilità e competenze.

Gli obiettivi di apprendimento delineati dai c.d. descrittori di Dublino sollecitano e pongono le basi per un mutamento di paradigma pedagogico che coinvolge in modo dirimpante obiettivi e metodi della formazione giuridica, tanto nelle università quanto nelle scuole. Delineando quali obiettivi di apprendimento dei cicli di studio la conoscenza e la capacità di comprensione applicate, l’autonomia di giudizio, le abilità comunicative e la capacità di apprendere, i descrittori di Dublino sollecitano a ridimensionare la centralità della lezione frontale ed impongono di individuare, anche nell’ambito dell’educazione giuridica, strumenti e metodi in grado di permettere agli studenti ed alle studentesse di avvicinarsi allo studio del fenomeno giuridico attraverso situazioni reali o realistiche.

14. Cfr. M. VOGLIOTTI, *La fine del grande stile*, in V. BARSOTTI (a cura di), *L’identità delle scienze giuridiche in ordinamenti multilivello*, in *Quaderni del dottorato fiorentino in scienze giuridiche*, Rimini, 2014, 166.

15. Fino a qualche anno fa, il concorso per abilitazione alla seconda fascia di docenza, i cd. professori associati, prevedeva una prova didattica che, peraltro, era quasi sempre concepita come una relazione ad un convegno rivolta quindi non a studenti, ma ai colleghi docenti della commissione esaminatrice.

16. Scialoja utilizza effettivamente l’espressione “predicazioni” per riferirsi alle lezioni accademiche in ambito giuridico (V. SCIALOJA, *op. cit.*).

In ambito universitario, la necessità di connettere i cicli di studio agli obiettivi alle esigenze del mercato del lavoro nella European Higher Education Area<sup>17</sup> ha rappresentato l'occasione per una inedita riflessione sui metodi della formazione giuridica, i cui primi risultati si intravedono nell'avvio, da parte di diverse università, di laboratori di scrittura giuridica, simulazioni processuali, *moot courts* e dal successo riscontrato negli ultimi anni dalle cliniche legali.

Si tratta di metodi che si propongono di superare la passività indotta dalla lezione cattedratica per costruire un'educazione giuridica che, seguendo le sollecitazioni di Mauro Cappelletti, dovrebbe essere tesa a fornire allo studente "un compito da svolgere, una ricerca da compiere, un problema da risolvere, qualcosa insomma che possa stimolarne gli interessi, che possa svilupparne le doti di pensiero, di passione, di originalità, che possa indurlo, anziché ad un apprendimento meccanico e supino e quindi sbagliato, ad una indagine creativa ed autonoma, e quindi veramente scientifica, attiva, stimolante"<sup>18</sup>.

Le discipline giuridiche ed economiche costituiscono oggi materia curricolare in diversi ordini di scuola secondaria superiore. Le competenze sociali e civiche rientrano tra quelle considerate chiave per l'apprendimento permanente. Sono valutate tali le "competenze personali, interpersonali e interculturali [che] riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica"<sup>19</sup>. Anche nelle scuole che non contemplano l'insegnamento curricolare del diritto, l'obiettivo di sviluppare le competenze sociali e civiche conduce la materia ad assumere un ruolo centrale in progetti extracurricolari e di potenziamento, oltre che nella costruzione dei percorsi obbligatori di Educazione civica<sup>20</sup>.

17. Sulle ambiguità che connotano tale processo si rimanda alle riflessioni di B. DE SOUSA SANTOS, *The Universities at a Crossroads*, in R. GROSFUGUEL - R. HERNANDEZ - R.R. VELASQUEZ (eds.), *Decolonizing the Westernized University*, Lexington, 2016, 295 ss.

18. M. CAPPELLETTI, *L'educazione del giurista e la riforma dell'università*, Milano, 1974, 94.

19. Così tali competenze vengono delineate dall'allegato alla Raccomandazione del Parlamento Europeo Parlamento Europeo e del Consiglio 2006/962/CE.

20. L'educazione civica è stata introdotta come materia obbligatoria in tutti i cicli scolastici, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado con la Legge 20 agosto

Le sollecitazioni a transitare dal modello trasmissivo della conoscenza giuridica verso modelli centrati sulla didattica per competenze predispongono oggi la formazione giuridica e la didattica del diritto ad aprirsi a modalità pedagogiche di matrice esperienziale il cui significato oltrepassa ampiamente obiettivi di carattere professionalizzante<sup>21</sup>. La didattica esperienziale non consente soltanto di superare modelli di insegnamento centrati sul docente (*teacher based oriented*) in favore dell'adozione di strategie didattiche fondate sull'attivazione cognitiva (*student center oriented*), ma rappresenta anche una nuova opportunità per apprendere il diritto in quanto fenomeno che si rivela nella pratica<sup>22</sup>. Il ricorso ai metodi didattici esperienziali promuove, infatti, una visione realistica del diritto e favorisce l'approccio interdisciplinare, concorrendo al passaggio verso un nuovo paradigma formativo in cui mutano sia l'oggetto dell'insegnamento del diritto sia la concezione del giurista. Si tratta di questioni che la sociologia del diritto pone da sempre al centro della riflessione teorica e dell'indagine empirica. Poiché attraverso la formazione la cultura giuridica viene trasferita alle generazioni successive<sup>23</sup>, i modelli e gli obiettivi su cui si fonda l'educazione giuridica consentono di prefigurare il ruolo culturale e sociale che il giurista potrà occupare in futuro, lo spazio assunto dal campo giuridico nelle interazioni con gli altri campi socio-normativi e, in definitiva, la concezione stessa del diritto.

Il momento è delicato e cruciale. Il recente interesse suscitato da strumenti e metodi nuovi per la formazione giuridica e la didattica del diritto<sup>24</sup> richiede, infatti, consapevolezza critica nell'osservare che il processo di trasformazione epistemologica in atto è attraversato da continui tentativi riduzionistici. La sociologia del diritto non può quindi sottrarsi alla responsabilità di riflettere ed investire anche sulla didattica, orientando-

2019, n. 92.

21. Si vedano le riflessioni proposte in C. BLENGINO, *Clinical Legal Education and Reflective Practice*, in C. BLENGINO - A. GASCON CUENCA (eds.), *Epistemic Communities at the Boundaries of Law*, Milano, 21 ss. e in C. BLENGINO, *Che cosa (ci) insegnano le cliniche legali?*, in *Diritto & Questioni Pubbliche*, 1, 2021, 41-53.

22. J. PERELMAN, *Penser la pratique, théoriser le droit en action: des cliniques juridiques et des nouvelles frontières épistémologiques du droit*, in *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 2, 74, 2014, 133 ss.

23. Cfr. J.H. MERRYMAN, *Legal education in civil law and common law Universities: a comparison of objectives and methods*, in UNIVERSITÀ DI PERUGIA E CONSIGLIO NAZIONALE DELLE RICERCA (a cura di), *L'educazione giuridica. I. Modelli di università e progetti di riforma*, Perugia, 169.

24. Tra le prime pubblicazioni dedicate al tema si rimanda a V. MARZOCCO - S. ZULLO - T. CASADEI, *La didattica del diritto. Metodi, Strumenti e prospettive*, Pisa, 2019.

si verso la ricerca degli strumenti e dei metodi più idonei a sviluppare la capacità di comprendere il diritto “in contesto”, aprendo agli studenti nuovi spazi di apprendimento interdisciplinare e di coinvolgimento nella ricerca empirica.

Muovendo dalle riflessioni maturate nell’ambito della cattedra di Sociologia del diritto del Dipartimento di Giurisprudenza dell’Università di Torino, da anni attivamente impegnata nella promozione di iniziative e progetti di didattica esperienziale, tra gli scopi di questo libro vi è anche quello di stimolare il dibattito sull’opportunità di far interagire i fondamenti del costruttivismo<sup>25</sup> e del pragmatismo pedagogico<sup>26</sup> con i contributi propri dell’approccio sociologico al diritto. Coniugare tale approccio empirico con concetti elaborati dalle scienze dell’educazione accresce notevolmente il potenziale educativo della didattica esperienziale nell’insegnamento del diritto: entro tale ambito, il ricorso consapevole ai concetti di efficacia, impatto, cultura giuridica, o pluralismo giuridico consente di sviluppare la capacità degli studenti di comprendere il diritto in azione<sup>27</sup>, riconoscendo che nella realtà l’ordine dei principi astratti lascia spazio a disordine, contraddittorietà e soggettività<sup>28</sup>. Il rischio che gli obiettivi professionalizzanti della didattica per competenze conducano ad una deriva tecnicistica la formazione del giurista<sup>29</sup>, d’altra parte, viene scongiurato nel momento in cui quest’ultima si prefigge esplicitamente lo scopo di formare *professionisti riflessivi*<sup>30</sup>. L’inadeguatezza del modello di conoscenza professionale intesa come razionalità tecnica comporta la necessità di promuovere la razionalità riflessiva<sup>31</sup> formando operatori capaci di accompagnare lo sviluppo di competenze tecniche con un processo metacognitivo costante.

25. Cfr J. PIAGET, *Psicologia ed epistemologia: per una teoria della conoscenza*, Torino, 1971; J. BRUNER, *La cultura dell’educazione*, Milano, 2000; H. GARDNER, *Intelligenze multiple*, Milano, 1993.

26. J. DEWEY, *Esperienza ed educazione*. Milano, 1938 [2014].

27. Il riferimento è alla nota distinzione tra *law in books* e *law in action* operata da R. POUND, *Law in the books and law in action*, in *American Law Review*, XLIV, 1910.

28. J. PERELMAN, *op. cit.*, 133 ss.

29. Deriva che, tra l’altro, tenderebbe a ripresentare in veste nuova il tradizionale modello giuspositivistico che abbiamo sommariamente descritto nel primo paragrafo.

30. Cfr. D. SCHON, *Il professionista riflessivo, Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Napoli, 1993.

31. Il passaggio dalla razionalità tecnica alla razionalità riflessiva costituisce il fondamento dell’epistemologia della pratica di D. SCHON, *op. cit.*

Promuovere esperienze di apprendimento attivo nel *fertile disordine della pratica*<sup>32</sup> permette di cogliere l'inscindibile interazione che lega teoria e pratica, consente di comprendere la dimensione multidimensionale dei problemi e favorisce, di conseguenza, l'approccio interdisciplinare<sup>33</sup> nella comprensione e nella soluzione di questi ultimi. L'apprendimento esperienziale si configura come la migliore strategia per “cogliere ciò che è tessuto insieme, cioè [...] il complesso”<sup>34</sup> perché l'esperienza coinvolge simultaneamente la dimensione cognitiva, emotiva e sensoriale. Il ruolo e la potenza trasformativa che le emozioni esercitano nei processi di apprendimento, da tempo associati nell'ambito delle neuroscienze e della psicologia dell'apprendimento<sup>35</sup>, iniziano a trovare riconoscimento anche negli studi relativi alla formazione giuridica<sup>36</sup>, sollecitando quest'ultima ad assumere un approccio olistico<sup>37</sup> ed a valorizzare la dimensione auto-riﬂessiva nel processo di apprendimento<sup>38</sup>.

Nell'ambito più specifico delle materie giuridiche penalistiche e penitenziarie, l'incontro tra l'approccio sociologico costruzionista<sup>39</sup> e il pragmatismo pedagogico ci ha offerto l'opportunità di riflettere sul ruolo che il ricorso consapevole a strumenti e metodi didattici esperienziali può

32. *Ivi*, 6.

33. P. GALOWITZ, *The opportunities and challenges of an interdisciplinary clinic*, in *International Journal of Clinical Legal Education*, 18, 2012, 165 -180.

34. E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, Milano, 2000, 5.

35. Consapevoli della vastità e complessità del tema, senza alcuna pretesa di esaustività, facciamo riferimento a titolo esemplificativo ai contributi di J.G. GEAKE, *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*, Trento, 2017; D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento, 2019; D. LUCANGELI - L. VULLO - F. CHIACCHIO, *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Trento, 2021.

36. E. JONES, *Transforming legal education through emotions*, in *Legal Studies*, 38, 3, 2018, 450-479; ID. (ed), *Emotions in the Law School. Transforming Legal Education Through the Passions*, London, 2019; K. SEEAR - L. BLISS - P. GALOWITZ - C.F. KLEIN, *Exploring the Role of Emotions in Clinical Legal Education: Inquiry and Results from an International Workshop for Legal Educators*, in *The Law Teacher*, 53, 2019, 487-499.

37. C. MAUGHAN - P. MAHARG (eds.), *Affect and Legal Education: Emotion in Learning and Teaching the Law*, Routledge, 2011.

38. S. RACHEL - S.L. BROOKS, *Reflecting on reflection: a dialogue across the hemispheres on teaching and assessing reflective practice in clinical legal education*, in *The Law Teacher*, 53, 4, 2019, 458-474.

39. Per un quadro delle teorie di sociologia del crimine che fanno riferimento a tale approccio, cfr. per tutti S. HESTER - P. EGLIN, *A Sociology of Crime. Second Edition*, London-New York, 2017.

esercitare nel favorire la capacità di osservazione e comprensione dei fenomeni giuridici, nello stimolare la riflessione sui processi di interpretazione del diritto e su coloro che a vario titolo partecipano a tali processi, e nel promuovere – infine - la partecipazione delle comunità accademiche e scolastiche a tali processi<sup>40</sup>.

Alla realizzazione di alcune prime iniziative, principalmente rivolte alle scuole, ha fatto seguito una riflessione più sistematica in merito alle potenzialità formative assunte da strategie didattiche cooperative, giochi di ruolo, compiti di realtà, pratica riflessiva e da attività – come le cliniche legali – che pongono studenti e studentesse in contesti reali o assegnano loro compiti la cui ricaduta assume rilevanza concreta. La didattica ludica si è rivelata nella nostra esperienza particolarmente efficace nello stimolare una riflessione in profondità sulle grandi domande che riguardano la giustizia, la sanzione penale, la selettività dei processi di criminalizzazione e l'accesso ai diritti. Abbiamo potuto verificare, in occasioni e contesti diversificati, la capacità del gioco di ruolo di sviluppare conoscenze e competenze, promuovendo l'apprendimento attivo e partecipato dei giocatori. L'obiettivo di stimolare studenti e studentesse delle scuole secondarie alla riflessione critica sui temi legati alla giustizia penale ed al sistema carcerario ha condotto nel 2002 alla realizzazione de *La legge è uguale per tutti. Gioco di ruolo sui temi del rapporto società, legalità, pena, carcerazione e giustizia*<sup>41</sup>. Coinvolgere ragazzi e ragazze in casi giudiziari simulati, chiedendo loro di assumere decisioni nelle fasi di arresto, giudizio ed esecuzione penale nel ruolo di poliziotti, magistrati e operatori penitenziari si è rivelato strategico per attivare di riflessioni profonde sulle dinamiche che attraversano i processi dell'applicazione del diritto, sul ruolo assunto da valori e opinioni entro tali processi, e per favorire la comprensione in una prospettiva realista delle dinamiche, degli status e degli habitus del campo giuridico<sup>42</sup>. Nel corso degli anni, l'utilizzo del gioco anche al di fuori del contesto scolastico – sia

40. Cfr. C. BLENGINO, *Fondamenti teorici di una pratica: approccio bottom up, prospettiva interdisciplinare e impegno civile nella clinica legale con detenuti e vittime di tratta*, in A. MAESTRONI - P. BRAMBILLA - M. CARRER, *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, Torino, 2018, 233-260 e ID., *Lo sguardo della clinica legale sulla vulnerabilità: tracce per una riflessione a partire dall'esperienza con vittime di tratta*, in *Etica & Politica*, 3, 2019, 279-298.

41. Cfr. C. SARZOTTI - P. BUFFA - A. FERRERO - M. MORETTI - O. VIDONI, *La legge è uguale per tutti, Gioco di ruolo sui temi del rapporto tra società, legalità, pena, carcerazione e giustizia*, Roma, 2002.

42. Cfr. P. BOURDIEU, *La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique*, in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 64, 1986, 3-19.

con gruppi giovanili sia in ambito universitario<sup>43</sup> – ci ha consentito di apprezzare la molteplicità degli obiettivi perseguibili attraverso questo tipo di strumento. Su queste basi, è stato costruito *I soliti sospetti. Gioco di ruolo su società e giustizia*<sup>44</sup>, volto ad offrire l'opportunità di una nuova esperienza immersiva che attraverso l'*edu-larp* (*educational live action role-playing*<sup>45</sup>) conduce i giocatori a vestire i panni di imputati in un processo penale per guidarli alla comprensione dei meccanismi di funzionamento della giustizia ed alla riflessione sulle variabili che influenzano lo svolgimento di un'udienza: dall'incisività del ruolo dell'avvocato all'incidenza assunta dalle caratteristiche e dalle vulnerabilità dell'imputato nello svolgimento del processo.

Un secondo filone didattico esplorato dalla cattedra torinese riguarda il diritto vivente nel contesto carcerario. Tale filone si è sviluppato sia attraverso la predisposizione di percorsi guidati negli attuali luoghi della detenzione, sia, in una prospettiva storico-sociologica, attraverso una didattica museale<sup>46</sup> concepita secondo i dettami del modello comunicativo dell'*edutainment*<sup>47</sup>, sia attraverso la costruzione di esperienze di educazione clinica legale in carcere.

Sotto il profilo dell'*edutainment*, sono state utilizzate come strumento didattico le visite al *Museo della memoria carceraria* di Saluzzo, struttura museale che costituisce un *unicum* nel panorama italiano, in quanto specificatamente dedicata alla storia del carcere disciplinare moderno<sup>48</sup>. In questo contesto, l'esperienza sensoriale di un allesti-

43. A partire dal 2010, il gioco è stato utilizzato sia in moduli formativi destinati a studenti e studentesse universitari, sia come strumento per la realizzazione di attività di orientamento dedicate alle scuole secondarie superiori del torinese per un considerevole bacino di utenza stimabile intorno ai cinquecento studenti.

44. C. BLENGINO - C. AGNELLA - C. DE ROBERTIS - C. TIRABASSO, *I soliti sospetti. Gioco di ruolo su società e giustizia*, Molfetta, 2021.

45. Cfr. A. MARAGLIANO, *Edu-Larp. Game Design per giochi di ruolo educativi*, Milano, 2020.

46. Cfr. C. SARZOTTI, *Carceral Tours and Penal Tourism: a didactic tool for the understanding of the total institution*, in C. BLENGINO - A. GASCON CUENCA, cit., 109-132.

47. Neologismo coniato dal regista della American National Geography Academic Union Bob Heyman che in sintesi richiama la necessità che la didattica sappia appassionare lo studente anche attraverso il divertimento. Cfr. per tutti, N. AKSAKAL, *Theoretical View to The Approach of The Edutainment*, in *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, n. 186, 2015, 1232-1239.

48. Per la descrizione del progetto museale saluzzese, cfr. C. SARZOTTI, *Il Museo della memoria carceraria della Castiglia di Saluzzo*, in *Antigone. Quadrimestrale di critica al sistema penale e penitenziario*, VIII, 3, 2013, 173-184.



mento museale, collocato nelle celle di isolamento di un antico carcere ottocentesco<sup>49</sup>, costituisce uno stimolo emotivo estremamente efficace per suscitare l'interesse degli studenti rispetto ai temi dell'istituzione totale e dei complessi processi di attuazione delle norme giuridiche ed extragiuridiche che prendono forma al suo interno. Il museo, da questo punto di vista, si è confermato essere un vero e proprio "spazio performativo", ovvero un luogo che, per la sua stessa storia, è funzionale ad ospitare "dispositivi per suscitare emozioni nel visitatore, per coinvolgerlo anche fisicamente in un percorso che rappresenta spesso una sorta di 'esperienza totale', l'immersione in un mondo dell'orrore da cui si esce scossi e trasformati. Si è parlato, a questo proposito, di musei 'esperienziali', dove l'esperienza a cui si fa riferimento è di natura multisensoriale e coinvolge tutti i sensi: vista, udito, olfatto, propriocettività"<sup>50</sup>. Immersione che, per diventare strumento didattico, non deve peraltro limitarsi alla sfera emotiva, ma coinvolgere la dimensione cognitiva. Occorre, per usare espressioni di Patrizia Violi, oltrepassare il campo del *far sentire* e del *far credere* approdando a quello del *far sapere* attraverso la riflessione scientifico-culturale su ciò che si è visto, udito, annusato. Nel caso specifico, tale riflessione è stata resa più agevole dal fatto che il museo saluzzese ha alla sua base un progetto didattico pensato per fornire al visitatore quel bagaglio di informazioni necessario per andare oltre la mera impronta emotiva suscitata dalla visita<sup>51</sup>, ma tale superamento è raggiungibile anche attraverso percorsi museali non concepiti *ab origine* per tali obiettivi<sup>52</sup>. Impronta che, peraltro, non deve essere trascurata dal docente nella sua capacità di imprimere segni nella mente del discente, secondo il modello che fa riferimento all'etimologia latina del verbo *in-segnare* che non a caso abbiamo voluto

49. Per avere un quadro visivo della *location* in cui è collocato l'allestimento, si può consultare il sito internet del museo, [www.museodellamemoriacarceraria.it](http://www.museodellamemoriacarceraria.it).

50. P. VIOLI, *Paesaggi della memoria. Il trauma, lo spazio, la storia*, Milano, 2014, 138. L'illuminante analisi dei "luoghi del trauma" della semiologa bolognese riguarda in particolare quei siti che rievocano tragedie storiche come quelle dell'Olocausto ebraico, ma può essere proficuamente trasferita anche a quelli carcerari, nella misura in cui anch'essi trasmettono inevitabilmente la memoria di quelle sofferenze e di quei traumi presenti nelle vicende di ogni struttura detentiva.

51. Circostanza determinata dal fatto che, nel caso saluzzese, il docente è stato anche l'ideatore dell'allestimento museale.

52. A tal proposito, si possono citare, a titolo esemplificativo, le attività didattiche e di terza missione promosse dal Museo di Antropologia Criminale Cesare Lombroso di Torino. Cfr. G. GIACOBINI - C. CILLI - G. MALERBA, *I musei scientifici, strumento di comunicazione e di educazione museale. L'esempio torinese al servizio della terza missione*, in *Museologia Scientifica*, n.s., n. 10, 2016, 61-67.

inserire nel titolo<sup>53</sup>. Per ritornare al linguaggio semiologico utilizzato in precedenza, l'*impronta-oggetto* costituita dall'esperienza sensoriale deve essere trasformata, attraverso il processo didattico, in una *traccia-testo* di tipo linguistico-culturale<sup>54</sup>.

Dinamiche simili si sono sviluppate nel corso delle altre attività didattiche svolte dalla cattedra torinese all'interno di istituti penitenziari in funzione<sup>55</sup>. In questi casi, infatti, l'impatto emotivo è prodotto dagli stessi luoghi detentivi ed è ulteriormente rafforzato dall'interazione con gli individui reclusi e con gli operatori penitenziari<sup>56</sup>. In questi frangenti, si conferma come la didattica esperienziale esprima il suo massimo potenziale nelle esperienze formative che consentono agli studenti di uscire dalle aule universitarie o scolastiche per addentrarsi nella realtà in cui il diritto "in contesto" prende forma. Tale potenziale si è espresso, ad esempio, attraverso due seminari tenuti all'interno del Polo Universitario del carcere torinese<sup>57</sup>, rispettivamente dedicati al tema del genere cinematografico *prison movies* ed all'approfondimento della c.d. *convict criminology*. Entrambi i moduli didattici si sono caratterizzati per il coinvolgimento di studenti universitari detenuti. Il seminario sul tema della rappresentazione del mondo carcerario nei *prison movies* ha coinvolto, oltre agli studenti ristretti, un gruppo di studenti e studentesse dei corsi di Giurisprudenza e di Psicologia Criminologica e Forense dell'Università di Torino. Il confronto con gli studenti privati della libertà personale è stato illuminante nel far emergere come i *frames* narrativi del genere

53. Come noto, il verbo insegnare deriva dal latino *insignare* che significa "incidere, imprimere dei segni".

54. Cfr. P. VIOLI, *op. cit.*, 91 ss.

55. Sul tema dei cd. *carceral tours* come strumenti didattici per l'insegnamento delle materie giuridiche penalistiche, cfr. J. PICHÉ - K. WALBY, *Problematising carceral tours*, in *British Journal of Criminology*, L, 2010, 570-581; M.J. STACER - R. C. EAGLESON - M. SOLINAS-SAUNDERS, *Exploring the Impact of Correctional Facility Tours on the Perceptions of Undergraduate Criminal Justice Students*, in *Journal of Criminal Justice Education*, XXVIII, 2017, 492-513; R.L. BORDT - M.J. LAWLER, *Teaching a Course on Prisons: A Design, Some Resources and a Little Advice*, in *Journal of Criminal Justice Education*, XVI, 2005, 180-192.

56. Una descrizione dell'impatto di tale interazione è contenuta nel saggio di Letizia Mancini presente in questo volume.

57. Si tratta del primo Polo universitario carcerario costituito in Italia, risalente agli anni '80 del secolo scorso, nel contesto di un fenomeno che ha ormai preso piede su tutto il territorio italiano e che rappresenta, nell'ambito europeo, una felice eccellenza del nostro sistema universitario e penitenziario [cfr. V. FRISO - L. DECEMBROTTO (a cura di), *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*, Milano, 2018].

cinematografico carcerario<sup>58</sup> tendano a veicolare immagini distorte del contesto carcerario e contribuiscano quindi a diffondere una conoscenza stereotipica e “americanizzata”<sup>59</sup> di un mondo di cui la maggioranza del pubblico non può fare esperienza diretta, percependolo unicamente attraverso i messaggi provenienti da media di vario genere<sup>60</sup>. Il secondo seminario, intitolato *La Convict Criminology come strumento di formazione universitaria*<sup>61</sup>, è stato realizzato nello stesso contesto, durante il periodo pandemico. La collaborazione fra il gruppo delle studentesse e degli studenti “liberi” ed il gruppo degli studenti detenuti è stata promossa in questo caso facendo convergere l’attenzione di entrambi verso un tema di particolare rilevanza nel contesto dove il seminario è stato realizzato. Si è, infatti, riflettuto sulla criminologia *convict*, filone di studi – ampiamente sviluppato nel mondo anglosassone – che si fonda sulla rappresentazione critica dei concetti della criminologia tradizionale attraverso la prospettiva di chi, partendo dalla posizione di condannato, ha intrapreso un percorso formativo tale da permettergli, in alcuni casi, di svolgere la professione di criminologo. L’obiettivo ultimo è quello di instaurare forme di incontro e discussione fra studenti, ricercatori e criminologi *convict*, sullo stile delle esperienze che da molti anni oramai caratterizzano alcune università del Regno Unito e degli Stati Uniti<sup>62</sup> in una cornice dove l’università diventi terreno di decostruzione dei pregiudizi e luogo di analisi critica delle politiche criminali.

Una riflessione specifica merita la circostanza che ha visto tanto questo seminario quanto la più recente edizione della clinica legale, di cui parleremo fra poco, prendere forma presso il Polo Universitario entro la cornice delle limitazioni imposte dalla pandemia da Covid-19. Se per

58. Sulla identificazione di tali *frames* come elementi descrittivi del genere cinematografico *prison movies* la letteratura è ormai piuttosto ampia. Cfr. per tutti, N. RAFTER, *Shots in the Mirror. Crime Films and Society*, Oxford, 2000, 117 ss.

59. Fenomeno dovuto, come noto, al predominio della produzione cinematografica statunitense sul mercato dei film *mainstream*, solo recentemente attenuato da altre forme di rappresentazioni audiovisive più variegate come le serie televisive e i documentari.

60. Per una riflessione storico-sociologica su tale aspetto che ha rappresentato una svolta epocale della penalità moderna caratterizzata dall’egemonia del carcere disciplinare che si separa dal resto della società, cfr. C. SARZOTTI, *Storia della penalità e modi di comunicazione*, Roma, 2021 reperibile in [https://www.antigone.it/quaderni-antigone/STORIA DELLA PENALITA E MODI DI COMUNICAZIONE\\_2021.pdf](https://www.antigone.it/quaderni-antigone/STORIA DELLA PENALITA E MODI DI COMUNICAZIONE_2021.pdf).

61. Il seminario è stato promosso da Giovanni Torrente, docente di Sociologia del diritto presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell’Ateneo torinese.

62. Per una recente disamina di tali esperienze, rimando a J.I. ROSS - F. VIANELLO (a cura di), *Convict Criminology for the Future*, London, 2020.

alcuni aspetti non si può negare che tali limitazioni abbiano influito sulla libertà dell'incontro e nella relazione<sup>63</sup>, per altri versi proprio la contingenza pandemica ha permesso di cogliere le opportunità che il ricorso agli strumenti della didattica a distanza possono offrire per mantenere o aprire canali di comunicazione tra il carcere e l'esterno.

Veniamo in tal modo a trattare, dell'educazione clinica legale, il settore delle attività didattiche torinesi che negli ultimi anni ha assunto forse la visibilità maggiore, anche per il ruolo esercitato anche al di fuori dagli stretti confini locali<sup>64</sup>. Il notevole successo riscosso dalle cliniche legali negli ultimi anni nell'ambito dell'Europa continentale è probabilmente un ulteriore segnale della crisi del modello giuspositivistico nello specifico dell'insegnamento del diritto. Tuttavia, anche il movimento delle cliniche si trova ad un bivio rispetto alla sua capacità di innovare radicalmente e di proporre un vero e proprio nuovo paradigma della scienza del diritto. In altri termini, anche all'interno di questo movimento culturale e scientifico si delineano una versione moderata che ripropone il vecchio paradigma operandone un semplice *restyling* fondato in buona sostanza su di una nuova centralità della casuistica giurisprudenziale, ed una versione "epistemologicamente consapevole" che utilizza la teoria del diritto (e in specifico la sociologia del diritto) per operare una critica serrata alla vecchia dogmatica, pur non ricadendo negli errori della versione ingenua della prima fase storica della sociologia del diritto che pensava, con gli strumenti della ricerca empirica di matrice sociologica, di poter giungere ad una conoscenza "più vera" del diritto di quella proposta dalla dogmatica giuridica o della teoria pura del diritto kelseniana<sup>65</sup>. Entro questa seconda prospettiva, l'educazione clinica legale viene significativamente definita da Jeremy Perelman come *epistemologia socio giuridica del diritto in azione*<sup>66</sup>. La clinica legale è infatti un'esperienza formativa in grado di coniugare competenze pratiche, competenze sociali e civiche e riflessione

63. Ad esempio, nel seminario *Convict* gli studenti "liberi" sono potuti entrare in carcere solo a piccoli gruppi, imponendo di realizzare gli incontri in formato "misto", con una parte di tali studenti presenti al Polo universitario ed altri collegati da casa.

64. In particolare, partecipando fin dalle origini e contribuendo ad animare il movimento delle cliniche legali italiane recentemente costituitesi in una rete nazionale. Cfr. P. BRAMBILLA - M. CARRER - A. MAESTRONI, *Teorie e pratiche delle cliniche legali*, Torino, 2018 e T. CASADEI, *L'approccio clinico- legale e le sue (utili) implicazioni*, in *Rivista di filosofia del diritto*, 2, 2019, 277-296.

65. È questo il senso ultimo della polemica che Ehrlich condusse contro la dottrina pura del diritto di Kelsen.

66. Cfr. J. PERELMAN, *op. cit.*, 133 ss.

critica, rendendo evidente che l'apprendimento è un processo circolare socialmente situato<sup>67</sup>.

L'esperienza ormai decennale del nostro gruppo di lavoro nel campo della *clinical legal education* ha preso forma attraverso interventi diversificati, grazie ai quali abbiamo potuto verificare le potenzialità del metodo clinico sia sul piano formativo sia sul versante della c.d. terza missione, dapprima nel contesto carcerario e, in seguito, anche nell'ambito di tematiche più ampie. La prima motivazione che ci ha indotti ad investire sulla formazione clinica legale è stata senza dubbio la determinazione ad individuare un metodo che ci permettesse di arricchire la formazione degli studenti di Giurisprudenza degli strumenti necessari ad approcciarsi in modo critico alla questione penale<sup>68</sup> ed al contesto carcerario. Come detto, entrare nei luoghi della detenzione costituisce di per sé un'opportunità di destrutturazione di luoghi comuni e di avvicinamento alla comprensione delle dinamiche proprie dell'istituzione totale. La raccolta delle impressioni degli studenti partecipanti alle attività cliniche restituisce la consapevolezza che il carcere è per molti uno *spazio invisibile*.

“Per la prima volta, ad arrivarci in macchina, ho capito dove fosse questo carcere, di cui tanto avevo parlato e sentito parlare. Per la prima volta ho realizzato che per migliaia di volte ci sono passato davanti [...] senza MAI realizzare che fosse il carcere quell'insieme di palazzi tristi”. [...] “Dopo che si entra per la prima volta in prigione, si guarda con occhi diversi. Non si vedono soltanto cancelli, muri, polizia o detenuti. Si vedono persone. Uno dei ragazzi che abbiamo incontrato ha descritto la prigione come un ‘parcheggio per gli esseri umani’. Le sue parole mi hanno fatto riflettere”<sup>69</sup>.

Sperimentare in prima persona le procedure all'ingresso negli istituti ed osservare le interazioni all'interno degli istituti consente agli studenti sia di intuire i meccanismi attraverso cui prendo-

67. Cfr. D. KOLB, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, PrenticeHall, 1984, 38.

68. Sul punto cfr C. BLENGINO, *Formare il giurista oltre il senso comune penale: il ruolo della clinical legal education in carcere*, in C. BLENGINO (a cura di), *Stranieri e sicurezza*, Esi, 2015 e ID., *Fondamenti teorici di una pratica: approccio bottom up, prospettiva interdisciplinare e impegno civile nella clinica legale con detenuti e vittime di tratta*, in A. MAESTRONI - P. BRAMBILLA - M. CARRER, *op. cit.*, 233-260.

69. Le testimonianze degli studenti sono tratte da C. BLENGINO, *Formare il giurista oltre il senso comune*, cit., 170.

no forma cerimonie di degradazione dello status<sup>70</sup>, sia di prendere cognizione delle strategie informali con cui la comunità carceraria tende a reagire a tali cerimonie. Da questo punto di vista, l'incontro e la collaborazione degli studenti e delle studentesse con i detenuti cosiddetti *scrivani*<sup>71</sup> costituisce un'esperienza formativa di notevole impatto sia rispetto alla consapevolezza della rilevanza della questione legata alla coscienza dei diritti da parte delle persone ristrette, sia nella prospettiva dell'impegno in attività di promozione concreta dell'accesso ai diritti<sup>72</sup>.

L'opportunità che l'educazione clinica legale offre nel coniugare obiettivi formativi e pratici ha consentito di progettare e sviluppare negli istituti penitenziari esperienze didattiche ispirate al *community lawyering*<sup>73</sup> ed alla *community law clinic*<sup>74</sup>. L'adozione di tali modelli, che pongono su un piano di parità tutti i partecipanti, ci ha permesso di apprezzare la capacità della clinica legale di coniugare osservazione e pratica del diritto<sup>75</sup>, riconoscendo un ruolo attivo alle persone ristrette. La configurazione di *comunità di pratica*<sup>76</sup> attorno ad un obiettivo comune concreto, il cui raggiungimento richiede il contributo attivo di tutti i partecipanti, ha costituito la premessa grazie alla quale è stato possibile sia coinvolgere pienamente nella clinica legale gli studenti detenuti presso il Polo Universitario del carcere di Torino nella realizzazione di attività di *street law*<sup>77</sup> destinate ai detenuti cosiddetti *dimittendi*, sia realizzare il progetto interdisciplinare *Spazi Violenti* attraverso il quale studenti e docenti di giurisprudenza e di architettura, detenuti e operatori penitenziari hanno partecipato alla progettazione

70. Cfr. H. GARFINKEL, *Conditions of successful degradation ceremonies*, in *American Journal of Sociology*, 6, 2, 1956, 420-424.

71. Si tratta dei detenuti addetti, attraverso il cosiddetto lavoro intramurario, a supportare altri detenuti nella compilazione di istanze e moduli

72. Sulle attività svolte dalla clinica legale in affiancamento e supporto ai detenuti scrivani si rimanda nuovamente a C. BLENGINO, *Formare il giurista oltre il senso comune penale: cit.*, e ID., *Fondamenti teorici di una pratica*, cit.

73. Cfr. S. MONDINO, *The Community Lawyering Clinic in Prison*, in C. BLENGINO - A. GASCÓN CUENCA, *Epistemic Communities at the Boundaries of Law*, cit., 93-104.

74. Cfr. C. BLENGINO, *Fondamenti teorici di una pratica*, cit.

75. K. TOKARZ - N.L. COOK - S.L. BROOKS - B. BRATTON BLOM, *Conversations on "Community Lawyering": The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education*, in *Washington University Journal of Law Policy*, 2008, 359.

76. Cfr. F. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, 2006.

77. Cfr. L. ARBETMAN - E. ØBRIAN, *Street Law: a course in practical law*, McGill, 2006.

ed alla realizzazione ad una nuova area verde nella casa circondariale torinese destinata ai colloqui con figli minori<sup>78</sup>.

Gli sviluppi dei progetti didattici ispirati all'educazione clinica legale hanno negli ultimi anni seguito l'ampliamento dell'interesse da parte della cattedra torinese verso temi e problemi non legati alla questione penitenziaria. Molte realtà complesse, oltre al carcere, possono essere avvicinate attraverso l'educazione clinica legale e non è casuale che la maggior parte dei progetti clinici si indirizzino oggi verso gli ambiti del diritto dell'immigrazione, dei diritti delle persone senza dimora e, in generale, verso i temi che si legano alle vulnerabilità. Promuovendo nuove cliniche legali, rispettivamente impegnate negli ambiti del contrasto alla tratta di esseri umani a scopo di sfruttamento sessuale<sup>79</sup> e della promozione dell'accesso ai diritti delle persone senza dimora, abbiamo potuto verificare che avvicinare studenti e studentesse di giurisprudenza alle realtà dei dormitori e delle case di accoglienza, così come alla comprensione di procedure amministrative complesse attraverso gli strumenti propri della ricerca autoetnografica<sup>80</sup> e della riflessione intenzionale e sistematica<sup>81</sup>, costituisce un'antidoto efficace contro la replicazione acritica di un approccio giu-spositivistico ingenuo nella formazione giuridica<sup>82</sup>.

### 3. *Descrizione dei saggi contenuti nel volume*

Tra gli autori italiani più acuti nel rilevare la crisi del paradigma legalistico nell'ambito della formazione del giurista possiamo certamente annoverare Massimo Vogliotti che, nel saggio contenuto nel volume, riprende

78. L'esperienza didattica è descritta da C. BLENGINO, *Interdisciplinarity and clinical legal education: how synergies can improve access to rights in prison*, in *International Journal of Clinical Legal Education*, Northumbria University, 25, 1, 210-239.

79. C. BLENGINO, *Against human trafficking. La clinica legale come strategia innovativa di contrasto alla tratta*, Padova, 2019; ID., *Lo sguardo della clinica legale sulla vulnerabilità: tracce per una riflessione a partire dall'esperienza con vittime di tratta*, in *Etica & Politica*, 3, 2019, 279-298.

80. G. GIBBS, *Learning by doing: A guide to Teaching and Learning Methods*, Birmingham, 1988, R. HESS, *La pratica del diario. Autobiografia, ricerca e formazione*, Nardò, 2019.

81. C. BLENGINO, *Clinical Legal Education and Reflective Practice*, in C. BLENGINO - A. GASCON CUENCA (eds.), *op. cit.*, 21-41; C. BLENGINO - S.L. BROOKS - M. DERAMAT - S. MONDINO, *Reflective Practice: Connecting Assessment and Socio-Legal Research in Clinical Legal Education*, in *International Journal of Clinical Legal Education*, 3, 54-92.

82. A. EVANS - A. CODY - J. GIDDINGS *et al.*, *Reflective Practice: the essence of Clinical Legal Education*, in *Australian Clinical Legal Education*, Acton, 2017, 153-178.

uno dei temi che caratterizzano tale crisi: il divario esistente tra la cultura giuridica anglosassone dei sistemi di *common law* e quella ancora oggi prevalente nei Paesi di *civil law*. Differenze che si misurano in particolare rispetto ad un interesse specifico del mondo anglosassone sulla metodologia dell'insegnamento del diritto testimoniato dall'esistenza di riviste scientifiche specialistiche sul tema della *legal education*<sup>83</sup>. Una diversità che, con ogni probabilità, trova le sue radici nella matrice anti-formalistica di quella cultura giuridica che ha consentito anche una maggiore sensibilità del settore accademico alle esigenze pragmatiche del mondo delle professioni giuridiche. Questo aspetto trova conferma anche nelle vicende dell'Europa continentale dove la discussione sulla formazione del giurista è cominciata con grave ritardo e con un impatto piuttosto relativo sugli effettivi metodi di insegnamento. Il Paese che forse più di altri ha cominciato a recepire qualche spiraglio di mutamento è stata la Francia, anche in seguito ad una svolta organizzativa che ha sottratto il monopolio della formazione del giurista, comprese le professioni forensi, alle Facoltà di Giurisprudenza. Vogliotti nel suo saggio descrive brevemente le conseguenze e le resistenze che si sono dovute superare per tale svolta epocale, ma traspare dalla sua analisi come la spinta principale al cambiamento sia stata proprio l'inadeguatezza delle facoltà giuridiche nell'aggiornarsi rispetto alle nuove esigenze formative del giurista tardo moderno. Inadeguatezze che sono state sottolineate dalla costituzione e dal successo fatto registrare dall'École de droit di Sciences Po che, tra l'altro, ha consentito al sistema francese di incrementare gli iscritti (diversamente da quanto accaduto in Italia) e di rispondere con maggiore efficacia alle richieste del mercato del lavoro delle professioni legali.

Sulla necessità di arricchire ed orientare la formazione del giurista per renderlo capace di muoversi entro un ordinamento sempre più complesso ed articolato si sofferma anche il saggio di Thomas Casadei. In uno scenario in cui l'unica certezza del diritto pare essere rappresentata dalla sua fragilità, le trasformazioni legate ai processi economici ed all'impatto pervasivo delle nuove tecnologie mettono in discussione la visione dell'ordinamento giuridico, la concezione dei soggetti di diritto, così come l'interpretazione dell'esperienza giuridica stessa plasmata

83. Vogliotti ricorda "The Journal of Legal Education", espressione della Association of American Law Schools. Esiste peraltro un'altra rivista che abbiamo citato alcune volte nelle note di questo saggio e che addirittura si è specializzata su di un settore specifico dell'insegnamento del diritto, quello delle materie penalistiche: il "Journal of Criminal Justice Education".



dalle nuove tecnologie. Il compito di riaffermare la capacità del diritto di regolare e, laddove possibile, di promuovere gli indirizzi dettati dalle trasformazioni nel rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali spetta ai giuristi, ma anche ai docenti dei corsi di diritto ed economia nella scuola secondaria. Si tratta di un obiettivo che può essere raggiunto solo facendo interagire i fondamenti del pensiero giuridico con la ricerca e la formazione continua sulle sfide che mettono oggi in questione i confini e le forme del diritto.

In ambito accademico, laddove avviene la formazione degli stessi insegnanti, è necessario e urgente aprire la strada a percorsi di studio orientati all'interdisciplinarietà e capaci di promuovere l'interazione tra università, ordini professionali, istituzioni, organizzazioni economiche, sindacali, di categoria, associazioni, terzo settore e studenti. Dall'idea di un diritto *senza frontiere* può emergere, inoltre, un modo di intendere l'insegnamento ispirato ai principi costituzionali ed alla cultura dei diritti umani, in grado di riaffermare la capacità del diritto di prendere in esame e di avvicinare le tensioni economiche e sociali, le condizioni di vulnerabilità e/o di marginalità, interconnessioni tra diritto ed economia, le sfide ecologiche e in generale le complessità della contemporaneità.

Come sottolineato nel paragrafo precedente, uno dei più rilevanti mutamenti registratisi negli ultimi anni in Italia riguarda il movimento delle cliniche legali. Nel volume vengono analizzate tre interessanti esperienze attualmente attive nel panorama italiano. Clelia Bartoli ricostruisce, con una narrazione che richiama per certi aspetti lo stile etnografico, la ricerca di *street law* che ha coinvolto un nutrito gruppo di studenti del Dipartimento di Giurisprudenza di Palermo. Si tratta di un progetto che mette molto bene in evidenza come le cliniche legali possano integrare al loro interno tutte e tre le funzioni sulle quali l'università è chiamata ad impegnarsi. L'esperienza palermitana, infatti, mostra come, oltre a quella didattica, le cliniche consentano di attivare sia la missione di ricerca sia quella più recentemente definita come terza, ovvero la capacità delle università di valorizzare e trasferire al contesto culturale e socio-economico le conoscenze scientifiche acquisite attraverso la ricerca stessa. Bartoli descrive come tali obiettivi siano inevitabilmente intrecciati e compresenti nelle attività della clinica: mentre lo studente, nel caso specifico "sulle orme di Danilo Dolci", esplora e indaga con gli strumenti della ricerca socio-etnografica il *con-testo*, si avvicina al testo delle norme di diritto positivo non in modo astratto e formale, ma apprezzando come tali testi si trasformino in diritto vivente al contatto con le relazioni sociali, i rapporti di potere, i *frames* narrativi

della costruzione sociale della realtà. E quando il quadro è ricostruito in questo modo, ecco che diventa possibile trasferire la conoscenza acquisita al con-testo, anche in forma di proposte formali di innovazione del diritto positivo, quali ad esempio una delibera comunale che fornisca le linee guida per la regolamentazione di un mercato di prodotti “usati” in un quartiere della città dove tale mercato si era già sviluppato secondo dinamiche extra-legali, quando non del tutto illegali.

In altre occasioni, le cliniche legali possono avvalersi della collaborazione di organismi dell’associazionismo che già operano sul territorio in attività che si potrebbero definire, per certi aspetti in modo riduttivo, di “consulenza legale” a soggetti che non dispongono delle risorse economiche per accedere al mercato della tutela legale. È il caso della clinica presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell’Università di Bari che viene presentata da Luigi Pannarale e Ivan Pupolizio. Tale clinica ha instaurato una proficua collaborazione con l’associazione *Avvocato di strada* che da anni opera su tutto il territorio italiano per la garanzia dei diritti delle persone senza fissa dimora. Il tema dell’accesso al diritto è qui al centro del progetto didattico, confermando la propensione delle cliniche legali a porsi nella prospettiva della giustizia sociale che tende a formare non solamente il giurista, ma potremmo dire il cittadino *tout court*. Entrando in contatto con avvocati quotidianamente impegnati nella tutela delle persone senza dimora, gli studenti baresi hanno potuto rendersi conto delle difficoltà affrontate da molti individui posti al margine della struttura sociale per godere di diritti basilari per la loro stessa sopravvivenza quotidiana e superare gli stereotipi, veicolati soprattutto da certa cinematografia, sulla figura dell’avvocato puramente interessato alla carriera e al successo economico.

Anche l’esperienza della clinica legale attiva presso l’Università di Roma Tre descritta nel saggio di Caprioglio si colloca in questo filone, pur sperimentando una potenzialità ulteriore di tale strumento didattico: la capacità di raccogliere istanze “dal basso” per promuovere mutamenti dell’ordinamento giuridico come fattori di trasformazione sociale. Sul tema dell’assistenza legale ai richiedenti asilo, la clinica romana ha dapprima aperto uno sportello informativo aperto al pubblico e, in seguito, ampliando il suo raggio d’azione, ha intrapreso una ricerca-azione sullo sfruttamento del lavoro dei migranti nel settore agricolo di alcuni territori del Sud d’Italia. Quest’ultima scelta è scaturita dagli stessi studenti che hanno appreso, attraverso l’ascolto dei migranti avvenuto nel corso delle attività della clinica, il nesso esistente tra flussi migratori e sfruttamento economico della manodopera a basso costo, in uno specifico mercato del

lavoro che si regge su tale iniqua connessione. Caprioglio sottolinea che questa capacità della clinica legale di rendere protagonisti i soggetti marginali sia uno dei suoi punti di forza e conduca alla presa di coscienza da parte degli studenti della non neutralità del diritto e delle scelte politiche che stanno alla sua base<sup>84</sup>.

Il tema della didattica esperienziale non va certamente limitato alle cliniche legali. Il metodo didattico descritto nel saggio di Monica Raiteri ha utilizzato uno strumento, piuttosto consolidato nell'ambito della sociologia della devianza<sup>85</sup>, il quale può essere proficuamente piegato alle finalità della didattica esperienziale: la simulazione. Nel caso specifico, con un approccio ai confini tra la psicologia e la sociologia, gli studenti hanno indagato gli effetti esercitati sui destinatari dalla "normativa" relativa alla fruizione, in contesti spaziali separati, del servizio mensa in strutture scolastiche. La questione, come è noto, è stata oggetto di un vivace dibattito presso l'opinione pubblica e di interventi, non senza contraddizioni, della giurisprudenza amministrativa.

Gli studenti, attraverso la costruzione simulata di una situazione di consumo del pasto, hanno potuto partecipare dall'interno ad una attività di ricerca tesa ad indagare gli effetti, a livello micro, di pratiche antidiscriminatorie che rischiano di ledere altri diritti fondamentali dell'individuo come quello alla socializzazione scolastica di cui il momento conviviale del consumo del pasto rappresenta un elemento non trascurabile. Al di là delle risultanze empiriche della ricerca, Raiteri sottolinea come la modalità dell'indagine attraverso lo strumento della simulazione abbia consentito agli studenti di approfondire la distanza che intercorre tra l'enunciazione astratta di un principio giuridico e la sua realizzazione pratica nel concreto del diritto vivente, dove spesso accade che tale principio debba coesistere

84. Una presa di coscienza che conduce quasi sempre ad un impegno sociale che, peraltro, deve essere tenuto distinto da quello politico nel senso partitico del termine, al fine di preservare il valore della neutralità della ricerca scientifica e dell'attività didattica. L'università, infatti, deve creare le condizioni culturali per giungere a scelte politiche "informate e argomentate" da parte degli studenti, lasciando peraltro a questi ultimi la libertà di "prendere posizione" nel campo più strettamente partitico.

85. Per inciso, il progetto didattico maceratese si è sviluppato in un'area che potremmo definire di confine tra la sociologia della devianza e la sociologia del diritto, con studenti provenienti anche da altri dipartimenti oltre a quello di Giurisprudenza, a conferma del fatto che quando trattiamo dell'approccio socio-giuridico alla formazione del giurista dobbiamo pensare trasversalmente rispetto alle rigide ed ottuse barriere burocratico-amministrative dei raggruppamenti scientifico-disciplinari e dei piani di studio dei singoli corsi di laurea.

con altri principi altrettanto rilevanti da un punto di vista costituzionale, nonché con dinamiche di vario tipo provenienti da campi extra-giuridici (si pensi alla resistenza al cambiamento delle organizzazioni burocratiche). Tale con-testo assai complesso deve essere conosciuto dal giurista per poter prendere decisioni “informate ed argomentate”. Dal punto di vista didattico, ad esempio, per gli studenti maceratesi è stato utile valutare l’impatto delle decisioni della giurisprudenza amministrativa alla luce delle informazioni che hanno acquisito sul con-testo applicativo delle stesse. È assai probabile dunque, come conclude Raiteri, che gli studenti siano usciti da questa esperienza didattica con una maggiore consapevolezza che il nesso tra *law in the books* e *law in action* è un elemento complesso che non può prescindere dall’analisi empirica dell’agire sociale e che gli strumenti per affrontare tale analisi devono entrare a far parte del bagaglio professionale del giurista.

A conclusioni non molto diverse giunge Letizia Mancini quando riflette, nel saggio qui contenuto, sull’impatto anche emotivo generato dall’ingresso dei suoi studenti milanesi nel carcere di Bollate per frequentare un corso di lezioni su *Diritto e vulnerabilità sociale* insieme a studenti reclusi. In questo caso, la distanza tra il diritto formale e quello vivente si è resa palese sul tema della vulnerabilità che rende problematico l’accesso a quei diritti che vengono astrattamente previsti dall’ordinamento, ma che vengono negati *de facto* a causa di una serie di ostacoli di carattere sociale, culturale ed economico. Il caso delle persone reclusi è paradigmatico da questo punto di vista. Partendo dall’assunto che ogni individuo deve fare i conti con un certo grado di vulnerabilità, il dialogo con gli studenti reclusi ha reso evidente, tuttavia, che esistono individui, o meglio categorie di individui, più vulnerabili di altri. A tale conclusione, tuttavia, non si è giunti attraverso una riflessione astratta o l’analisi di ricerche che ne hanno avvalorato l’evidenza empirica, ma piuttosto attraverso la narrazione di episodi di vita vissuta esposti dalle persone reclusi. Qui emergono le potenzialità emotive della didattica esperienziale: una cosa è discutere astrattamente del diritto all’oblio che dovrebbe essere garantito ad ogni cittadino nel bilanciamento con il diritto di cronaca, un’altra è sentire dalla viva voce e dalla gestualità di una persona reclusa che cosa abbia comportato, nei suoi rapporti con il datore di lavoro, la pubblicazione di una notizia, risalente magari a parecchi anni prima, di una sua condanna per spaccio di stupefacenti.



## Per una nuova educazione giuridica

### 1. *Il punto di vista del giurista anglosassone*

A metà degli anni Settanta del secolo scorso, il grande comparatista di Stanford, John Henry Merryman, in un saggio dedicato alla comparazione tra i modelli di insegnamento del diritto nei paesi di *common law* e di *civil law*, metteva in evidenza una differenza fondamentale tra «American and civil law universities: the higher degree of self-consciousness in the United States about the objectives and methods of university education». Aggiungendo che «this characteristic is particularly marked in the law schools». Sintomo eloquente di questa particolare attenzione alla questione della formazione giuridica sull'altra sponda dell'oceano è l'esistenza di un'associazione («the Association of American Law Schools») e di una rivista («the Journal of Legal Education and its predecessor, The American Law School Review») che si occupano esclusivamente del tema dell'insegnamento del diritto, delle sue finalità, dei suoi metodi, dei suoi problemi. Solo «in common law schools (in recent years England has joined this group) does one find *continuous self-searching about what we are doing, why we are doing it, and how we might better do it*»<sup>1</sup>.

La scena, secondo Merryman, muta completamente se si attraversa l'Atlantico: «Most of my colleagues who teach in civil law universities are, by comparison, totally unconcerned. Questions about teaching objectives and methods are considered uninteresting or not open to discussion. One

1. J.H. MERRYMAN, *Legal Education in Civil Law and Common Law Universities: a Comparison of Objectives and Methods* (1975), in N. PICARDI - R. MARTINO (a cura di), *Educazione giuridica*, t. I, *Modelli di Università e progetti di riforma*, II ed., Bari, 2008, 175 (la sottolineatura è nostra). Per una documentata e chiara presentazione della *legal education* anglosassone, cfr. F. TREGGIARI, 'Pericle e l'idraulico'. *La formazione e la professione del giurista nelle giurisdizioni anglofone*, in O. ROSELLI (a cura di), *Osservatorio sulla formazione giuridica 2006*, Napoli, 2007, 149-195.

teaches as professors have always taught; one's purposes are the same purposes as they have always been; questions about such matters do not arise»<sup>2</sup>.

Eppure, osserva l'illustre studioso americano, ci sono ottime ragioni per fare della *legal education* un tema fondamentale di discussione e di ricerca. Innanzitutto, il modello formativo che si impone in un determinato contesto geografico e temporale è una cartina di tornasole che rivela le caratteristiche del sistema giuridico e, più in profondità, i tratti tipici della cultura giuridica da cui quel modello è germinato: «The examination of legal education in a society provides a window on its legal system. Here one sees the expression of basic attitudes about the law: what law is, what lawyers do, how the system operates or should operate». Lo studio dei metodi, dei contenuti e delle finalità dell'insegnamento del diritto rappresenta una via privilegiata per raggiungere gli ambiti più riposti della coscienza del giurista, là dove alberga la sua filosofia spontanea, le sue idee irriflesse su cosa sia il diritto, su quali siano le caratteristiche del sapere giuridico, su quale debba essere il ruolo del giurista nella società. Si potrebbe dire, in altre parole, che il modello d'insegnamento del diritto è lo specchio fedele del paradigma giuridico dominante, che, in quello specchio, continua a riconoscersi pienamente anche quando lo stato di crisi del paradigma è già molto avanzato. Anzi, è proprio attraverso la pratica quotidiana e diffusa dell'insegnamento che quel paradigma riesce a resistere alla crisi, almeno fino a quando essa raggiunge la sua massima acutezza e la rivoluzione scientifica riesce a travolgere anche quest'ultimo bastione difensivo.

Se, dunque, come ha scritto in modo particolarmente efficace Felix Frankfurter, nominato da Roosevelt nel 1939 *Associate Justice* della Corte suprema, al posto che si era reso vacante in seguito alla morte di Cardozo, «in the last analysis, the law is what the lawyers are. And the law and the lawyers are what the law schools make them»<sup>3</sup>, si comprende tutta l'importanza scientifica e pratica del tema della formazione del giurista, le cui caratteristiche e finalità finiscono per produrre i suoi effetti sul volto della società di domani: «Legal education also gives us a look at the future of the society. Those who will man the legal system and will fill those positions of leadership in government and the private sector that seem to fall more frequently to lawyers, at least in Western societies, come out of the law schools. What they are taught and how it is taught to them profoundly

2. *Ibidem*.

3. La citazione, tratta da una lettera del 13 maggio del 1927 indirizzata a Mr. Rosenwald, è ricordata da H.T. EDWARDS, *The Growing Disjunction between Legal Education and the Legal Profession*, in *Michigan Law Review*, 91, 1, 1992, 34.

affect their objectives and attitudes and the ways in which they will fill these social roles»<sup>4</sup>.

## 2. *Il tradizionale disinteresse per il tema della formazione giuridica nei paesi di civil law*

Fino a pochi anni fa, tutte queste buone ragioni, così evidenti all'osservatore americano, non riuscirono mai a convincere davvero i giuristi dell'Europa continentale a dare la giusta importanza alla questione della formazione giuridica, a lungo trascurata sia sotto il profilo delle concrete pratiche di insegnamento sia dal punto di vista della ricerca scientifica.

Certo, le parole così lapidarie di Merryman non devono far pensare che, nella nostra tradizione giuridica, tale questione sia stata completamente trascurata. Del resto, una prima sconfessione di questo assunto ci viene proprio dal contributo del comparatista americano. Essa, infatti, è parte di un volume che raccoglie gli atti del primo «Seminario internazionale sull'educazione giuridica», organizzato nel 1973 da due giuristi italiani, Alessandro Giuliani e Nicola Picardi, presso l'Università di Perugia. A questo incontro di studio, cui ne seguirono altri cinque<sup>5</sup>, partecipò il gotha della scienza giuridica europea (Helmut Coing, Philippe Malaurie, Riccardo Orestano, Chaïm Perelman, Renato Treves, Uberto Scarpelli, Jerzy Wróblewski...), segno evidente che, in quegli anni di profonda trasformazione della società e della cultura giuridica, il tema della formazione del giurista era stato autorevolmente portato all'attenzione delle comunità scientifiche dei paesi di *civil law*. A livello istituzionale, l'importanza del tema – impostato questa volta su un

4. J.H. MERRYMAN, *Legal Education*, cit., 169.

5. Gli atti dei sei seminari internazionali organizzati da A. Giuliani e N. Picardi tra il 1973 e il 1989 sono stati raccolti in una collana intitolata *L'educazione giuridica* che ospita sei volumi e undici tomi (il primo volume della prima edizione è uscito nel 1975, l'ultimo nel 1994). Di Giuliani, prima di allora, occorre ricordare l'intervento al Congresso di diritto comparato che si tenne nel 1956 a Barcellona (una sessione plenaria venne dedicata ai problemi dell'insegnamento del diritto con le relazioni generali di C. Eisenmann e K. Zweigert). Al termine di quell'intervento Giuliani formulava la seguente proposta: «Che sul continente si affronti consapevolmente il problema della istruzione giuridica, mediante l'istituzione di riviste specializzate, che possano rappresentare l'equivalente del *Journal of Legal Education*» (A. GIULIANI, *Sistematica e case-method come metodi di istruzione giuridica*, in *Jus*, 1957, 325).



aspetto più specifico, la formazione del giurista europeo, resa necessaria dal processo d'integrazione europea – era già stata avvertita dal Consiglio d'Europa che nel 1968 convocò a Strasburgo una conferenza europea dei presidi delle facoltà di giurisprudenza, che raccomandò di promuovere la ricerca e l'insegnamento del diritto europeo e comparato, affidando al Consiglio il compito di prendere le misure necessarie per rendere vincolanti le conclusioni della conferenza<sup>6</sup>.

In quello stesso anno, Uberto Scarpelli manda alle stampe un'approfondita e attualissima riflessione, che avremo modo di riprendere in seguito, sull'«educazione del giurista», collocandola sullo sfondo delle trasformazioni sociali del secondo dopoguerra e della novità rappresentata dallo Stato costituzionale di diritto che sancisce la crisi definitiva del positivismo giuridico, «colpito in uno dei suoi aspetti fondamentali, la concezione (ora possiamo dire: la mistificazione) della scienza del diritto quale conoscenza neutrale». In questo scenario, in cui il mondo di ieri tramonta e quello di domani deve essere in gran parte progettato e costruito, un ruolo fondamentale torna ad avere il giurista. Il giurista, che «sotto il fascismo era ridotto a figura secondaria, che doveva cercare anzi, se non voleva confondersi e comprometersi con i grandi e piccoli ideologi con gli stivali, di ritrarsi ai margini della vita pubblica, [...] è tornato ad essere nello stato di diritto repubblicano un protagonista, svolgendo come legislatore e consigliere del legislatore, come giudice costituzionale, come giudice, come avvocato, come studioso, compiti essenziali per la custodia e l'elaborazione della struttura fondamentale dello Stato». Compiti altissimi e ed estremamente difficili, trattandosi di «portare la razionalità del diritto in rapporti e situazioni nuovi, prodotti dalle trasformazioni della società industriale, trattandosi a tal fine di inventare nuovo diritto ed anche, fino a un certo punto, nuovi metodi di posizione ed applicazione del diritto, nuove garanzie per la sua efficacia, nuovi stili per la sua elaborazione teorica»<sup>7</sup>.

Il contributo di Scarpelli, presentato a Milano nel 1967 al convegno su «Scienze sociali, riforma universitaria e società italiana», era stato preceduto da un rapporto «Sul riordinamento degli studi giuridici della facoltà di giurisprudenza», dal quale risulta una piena consapevolezza della portata della questione dell'insegnamento del diritto. Una revisione

6. A quella conferenza ne seguirono altre tre, nel 1971, 1974 e 1976 (delle facoltà, non più dei presidi). Cfr., in merito, R. SACCO, *Il pensiero sapiente, il tentativo, il successo (storia di un'idea)*, in *Rivista di diritto civile*, 2011, 675-678.

7. U. SCARPELLI, *L'educazione del giurista*, in *Rivista di diritto processuale*, 1968, 7, 3 e 5.

dell'ordinamento degli studi giuridici, si legge, «non può essere soltanto una diversa sistemazione degli esami attuali e l'introduzione di tecniche più perfezionate di controllo del lavoro degli studenti». Essa non può essere ridotta a «un mero fatto tecnico: è lo strumento per indirizzare gli orientamenti metodologici e i contenuti della scienza giuridica nei decenni a venire». Una tale riforma, insomma, ha senso «solo quando risponda, e nello stesso tempo lavori a promuovere un generale mutamento di concezioni sulla metodologia della scienza giuridica, sulla funzione dei giuristi nella società, sulla formazione che a tal fine deve essere data agli studenti, sul lavoro di ricerca che deve essere svolto dagli studiosi»<sup>8</sup>.

Simili prese di coscienza del significato profondo della questione della formazione giuridica si sono susseguite durante tutto il secolo scorso e pressoché in tutti i paesi di *civil law*. In Francia, ad esempio, contributi importanti si sono avuti da Raymond Saleilles<sup>9</sup>, da André Tunc<sup>10</sup> e dal movimento «Critique du droit»<sup>11</sup>, rispettivamente all'inizio, a metà e nell'ultimo quarto del Novecento.

E tuttavia, ed è là che il ritratto di Merryman coglie nel segno, queste ed altre voci che si sono levate nel vecchio continente per attirare l'attenzione sull'importanza del tema della formazione giuridica non sono riuscite a rompere il muro dell'indifferenza che ha circondato la cultura giuridica dei *civil lawyers* durante tutto il ventesimo secolo. In altre parole, quelle voci non erano voci di corifei, di rappresentanti autorevoli di una *communis opinio*, di una sensibilità diffusa in seno alla comunità scientifica; erano, al contrario, voci di solisti che, puntando l'indice contro il modello d'insegnamento in vigore, contestavano, più o meno esplicitamente, l'intera concezione del diritto e della scienza giuridica della loro epoca.

Proprio a questo proposito, si può notare un'altra significativa differenza rispetto al mondo anglosassone. Qui, l'attenzione per il tema della *legal education* è stabile e continua; nei paesi di *civil law*, invece, l'interesse si manifesta episodicamente e, in particolare, nei momenti in cui

8. S. CASSESE - M. CONTI - P. CRAVERI - S. RODOTÀ - F. SPANTIGATI, *Sul riordinamento degli studi della facoltà di giurisprudenza*, in *Il Foro italiano*, 1965, V, 22.

9. Cfr., in particolare, l'intervento al "Congrès d'Économie sociale" del 1902, intitolato *Les méthodes d'enseignement du droit et l'éducation intellectuelle de la jeunesse*, in *Revue internationale de l'enseignement*, 1902, 313-329.

10. A. TUNC, *Sortir du néolithique (Recherche et enseignement dans les Facultés de droit)*, in *Dalloz*, 1957, Chron., 71-78.

11. Cfr., soprattutto, J.-J. GLEIZAL, *L'enseignement du droit, la doctrine et l'idéologie*, in M. BOURJOL - PH. DUJARDIN - J.-J. GLEIZAL - A. JEAMMAUD - M. JEANTIN - M. MIAILLE - J. MICHEL, *Pour une critique du droit. Du juridique au politique*, Grenoble, 1978, 71-113.

gli attacchi al paradigma scientifico dominante si fanno più robusti; nei periodi, insomma, per dirla con Thomas Kuhn, di «scienza straordinaria», non di «scienza normale»<sup>12</sup>.

La prova del diffuso disinteresse per il tema della formazione giuridica nei paesi di *civil law* è data dal fatto che le critiche, pur autorevoli, al modello d'insegnamento che si è imposto in Europa continentale in seguito alla statualizzazione del diritto e al successo del positivismo giuridico (sia nella versione francese dell'esegesi, sia in quella tedesca della pandettistica) e le proposte di riforma che si sono succedute durante tutto il secolo scorso non hanno avuto né la forza di generare un ampio dibattito in seno alle comunità scientifiche<sup>13</sup>, né, ancor meno, la capacità di trasformare significativamente le pratiche concrete d'insegnamento. Queste, eccezion fatta per alcuni aggiornamenti e per qualche innovazione pedagogica come l'introduzione, in Francia, dei «travaux dirigés», resi obbligatori dalla riforma del 1954<sup>14</sup>, hanno continuato a seguire passivamente le vecchie

12. T.S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (I ed. 1962; II ed. 1970), Torino, 1999. Con il sintagma «scienza straordinaria» Kuhn indica la fase che si apre quando le anomalie del paradigma diventano consistenti e una parte della comunità scientifica, normalmente più giovane, comincia a contestarlo. Si pongono così le premesse per una rivoluzione scientifica che, se ha successo, produce un nuovo paradigma e una nuova fase di «scienza normale». Questa si occupa della «ripulitura» del nuovo paradigma, ossia si impegna «all'articolazione di quei fenomeni e di quelle teorie che sono già fornite» da esso. Una tale attività si presenta «come un tentativo di forzare la natura entro le caselle prefabbricate e relativamente rigide fornite dal paradigma». Compito della scienza normale non è, infatti, quello di scoprire nuovi generi di fenomeni; «anzi, spesso sfuggono completamente quelli che non si potrebbero adattare all'incasellamento» (44).

13. Nell'introduzione alla seconda edizione del primo volume della collana *L'educazione giuridica*, Nicola Picardi, dopo aver ricordato che nella cultura anglosassone, diversamente da quella di *civil law*, «il problema della *legal education* ha avuto sempre grande rilievo, tanto da costituire, tradizionalmente, una vera e propria disciplina, corroborata da una vasta letteratura e diffusa in diverse riviste specializzate», osserva che le ricerche collettive degli anni Settanta a Perugia erano «pionieristiche» e che le stesse ebbero uno scarso impatto sulla comunità scientifica italiana, «anche perché, soprattutto i primi due volumi, erano difficilmente reperibili», segno evidente dello scarso interesse per il tema [N. PICARDI, *L'educazione giuridica, oggi. Introduzione alla II<sup>a</sup> edizione*, in N. PICARDI - R. MARTINO (a cura di), *L'educazione giuridica*, cit., IX-X].

14. Come osserva J. CHEVALLIER, «*Critique du droit*» et la question de l'enseignement du droit, in X. DUPRÉ DE BOULOIS - M. KALUSZYNSKI, *Le droit en révolution(s). Regards sur la critique du droit des années 1970 à nos jours*, Paris, 2011, 103-104, l'introduzione dei «travaux dirigés», preceduta nel 1922 dalle «conférences» (facoltative), non ha «remis en cause la prééminence du cours magistral, qui rest[e] l'institution pédagogique centrale, le

liturgia, lasciando completamente all'iniziativa individuale – che è sempre rara – la sperimentazione di nuovi metodi di insegnamento<sup>15</sup>.

Non si può quindi dar torto a Joseph Weiler quando afferma, con amarezza, che «nell'ambito dell'accademia l'insegnamento è una delle dimensioni professionali meno importanti». Tra gli indicatori «misurabili dei progressi accademici, come salari, promozioni, congedi, assunzioni da parte di un'altra (più “prestigiosa”) università, l'insegnamento è sempre menzionato, ma in realtà non conta nulla»<sup>16</sup>.

contrôle des connaissances servant toujours à contrôler la capacité de mémorisation des étudiants». Per una critica della pedagogia seguita normalmente nei TD, cfr. O. MORÉTE-AU, *Bilan de santé de l'enseignement du droit*, in L. CASTONGUAY - N. KASIRER, *Étudier et enseigner le droit: hier, aujourd'hui et demain, Études offertes à Jacques Vanderlinden*, Bruxelles, 2006, 287-288. Moréteau sottolinea, innanzitutto, che gli studenti sono spesso troppo numerosi (35-40, «alors que 30 était le chiffre de référence trois décennies plus tôt. Signe des temps, les étudiants parlent aujourd'hui de “cours de TD” par opposition au “cours d'amphi”, expressions inquiétantes») e che il giovane ricercatore che si occupa dei TD «a rarement plus de trois ou quatre ans d'expérience et est souvent novice dans la matière qu'il enseigne». Questi, inoltre, è ben consapevole «qu'il doit éviter de contredire la dictée du professeur s'il veut éviter des plaintes inutiles. Il fera régner dans sa salle un académisme souvent plus pesant que celui du professeur car il est lui-même un professeur en cours de (re-)production». Per evitare problemi, «les chargés de TD s'alignent sur un conformisme moyen et apprennent à s'adapter aux professeurs. Et, bien sûr, ils imposent le sacro-saint plan en deux parties et deux sous-parties ainsi que le sempiternel commentaire d'arrêt. Bien peu se risquent à des pédagogies novateurs, alors qu'il n'y a aucun risque à le faire».

15. Jacques Chevallier conclude il suo studio sulla posizione del movimento «Critique du droit» nei confronti del tema dell'insegnamento riconoscendo che «la critique effectuée par le mouvement “Critique du droit” il y a trente ans, n'a [...] guère eu d'influence sur l'enseignement juridique dont la spécificité reste réaffirmée et la conception inchangée». Gli insegnamenti restano «très généralement dominés par un “positivisme techniciste”, qui s'attache à restituer le plus fidèlement possible l'état du droit existant, tout en construisant et en diffusant les cadres conceptuels destinés à assurer la cohérence et la complétude de l'édifice normatif». La persistenza di questo modello d'insegnamento è la prova «de la profondeur de l'enracinement d'une tradition juridique qui, comme l'avait d'ailleurs montré “Critique du droit”, est indissociable d'un modèle d'État que le droit et les juristes ont contribué à édifier». E termina dicendo che «tout le problème est de savoir dans quelle mesure cette tradition pourra être maintenue, compte tenu de l'ébranlement de ce modèle, notamment sous la pression de la mondialisation » (J. CHEVALLIER, “Critique du droit”, cit., 111-112; la sottolineatura è nostra).

16. J.H.H. WEILER, *Consigli ai giovani ricercatori*, in *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 3, 2017, 730.

### 3. I segni di un cambiamento

Se fino a un recente passato questo quadro desolante era difficilmente contestabile, da un po' di tempo a questa parte sembra che le cose stiano cambiando.

Infatti, dall'inizio del nuovo millennio, e in modo ancora più marcato in questi ultimi dieci anni, si assiste un po' dappertutto in Europa a una fioritura di convegni, di congressi<sup>17</sup>, di seminari, di workshop, di ricerche individuali e collettive, di rapporti<sup>18</sup>, di pubblicazioni scientifiche, di dossier<sup>19</sup>, di manifesti e di sperimentazioni di nuovi modelli pedagogici che rivelano un crescente interesse per la questione della formazione giuridica nei paesi di *civil law*.

La novità non consiste soltanto nel numero di queste iniziative e nella loro concentrazione in un lasso di tempo relativamente breve – una novità che sarebbe già, di per sé, particolarmente significativa – ma nella presa di coscienza, sempre più diffusa nel mondo delle università, delle professioni e delle istituzioni (quantomeno in certi Paesi), dell'importanza e dell'urgenza<sup>20</sup> – per il futuro della ricerca scientifica, del diritto e della società – di un profondo rinnovamento del modello formativo che abbiamo ereditato dalla fase positivista della modernità giuridica.

In Italia, un primo, importante, segno di questa svolta ci viene dall'istituzione, per iniziativa di Orlando Roselli, di un «Osservatorio sulla

17. È il caso del congresso dell'Accademia internazionale di diritto comparato che si è tenuto a Vienna dal 20 al 26 luglio del 2014. La pubblicazione degli atti si deve a CH. JAMIN - W. VAN CAENEGEM, *The Internationalisation of Legal Education*, Switzerland, 2016.

18. Cfr., in particolare, l'originale e stimolante rapporto, depositato nel 2002, della «Commission de Réflexion sur les Études de droit», presieduta da Antoine Lyon-Caen, e le raccomandazioni contenute nel rapporto del 9 novembre 2012 del Wissenschaftsrat – organo consultivo del governo federale e dei Länder, istituito nel 1957 – sulla formazione giuridica in Germania. Su questo rapporto, disponibile nella versione inglese dal 2013 (*Prospects of Legal Scholarship in Germany. Current Situation, Analyses, Recommendations*), cfr. i contributi di Bernardo Sordi, Massimo Brutti e Mario Libertini pubblicati sulla *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 2014, 101-131.

19. Una particolare fioritura si è avuta in Francia negli ultimi dieci anni: *L'enseignement du droit au début du XXI<sup>e</sup> siècle, perspectives critiques*, in *Jurisprudence. Revue critique*, 2010, 87-263; *Orient/Occident. L'enseignement du droit*, in *Droits et cultures*, numéro hors série 2010, 9-191; *Les enjeux contemporains de la formation juridique*, in *Droit et Société*, 83, 2013, 9-116; *Enseigner le droit demain*, in *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 72, 2014, 25-162; *L'enseignement du droit: quelles perspectives?*, in *Les Cahiers de la justice*, 2018, 209-256.

20. M. VOGLIOTTI, *L'urgence de la question pédagogique pour le droit postmoderne*, in *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 2014, 73-85.

formazione giuridica»<sup>21</sup>. Nell'introduzione agli atti di un convegno su «La riforma degli studi giuridici», che si tenne nel 2003 presso l'Università di Firenze, Roselli ci spiega le ragioni che lo indussero a concepire un tale progetto: «Promuovere una sede di riflessione continua, non occasionale, sulla didattica del diritto in quanto momento di riflessione sul metodo giuridico» e sulle «trasformazioni sempre più rapide e profonde delle categorie di spazio e tempo» che caratterizzano l'esperienza giuridica contemporanea. Pur riconoscendo l'esistenza di iniziative grandi e piccole sull'insegnamento delle differenti discipline, il costituzionalista fiorentino rileva la mancanza di «una sede che sia di raccordo e di promozione di una riflessione sistematica sui molteplici profili di una formazione adeguata alle stesse trasformazioni degli ordinamenti giuridici e che sia capace di trasmettere la comprensione dell'evolversi degli stessi processi di strutturazione del fenomeno giuridico»<sup>22</sup>. Convinto della necessità di costruire una vera «scienza della formazione giuridica»<sup>23</sup>, ci mette in guardia contro il pericolo di «realizzare una riforma a metà, che magari furbescamente pigramente sostituisca etichette, invece che rinnovare contenuti; che non abbia la forza o il coraggio di promuovere un mutamento radicale nel costume accademico, nei modelli organizzativi delle nostre Facoltà»<sup>24</sup>.

La recente fioritura di riflessioni sul tema della formazione giuridica e le crescenti sperimentazioni di percorsi didattici innovativi – che, negli ultimi due anni, hanno subito un'accelerazione in seguito alla necessità di immaginare metodi di insegnamento alternativi alla didattica in presenza, sospesa dall'emergenza sanitaria – sembrano suggerire che il modello tradizionale d'insegnamento abbia raggiunto il suo punto *critico*. Nella medicina ipocratica, la parola «*krísis*» – sostantivo che viene dalla radice del verbo «*kríno*» che significa distinguere e separare, operare una scelta, decidere – indica la fase “decisiva” dell'evoluzione della malattia, un cambiamento, come attesta il dizionario Littré, che si manifesta «par quelques phénomènes particuliers, comme une excrétion abondante, une hémorrhagie considérable, des sueurs». Analogamente, l'intensificazione e la diffusione dell'interesse per la questione della formazione giuridica,

21. I risultati dei lavori dell'osservatorio sono stati raccolti in una collana di dodici volumi pubblicata, a cura di Vincenzo Cerulli Irelli e Orlando Roselli, dalle Edizioni scientifiche italiane tra il 2005 e il 2007 («Collana per l'Osservatorio sulla formazione giuridica»).

22. O. ROSELLI, *Presentazione del progetto di creazione di un Osservatorio e di un Annuario sulla formazione giuridica*, in V. CERULLI IRELLI - O. ROSELLI (a cura di), *La riforma degli studi giuridici*, Esi, Napoli, 2005, 20 e 22.

23. O. ROSELLI, *Scritti per una scienza della formazione giuridica*, Napoli, 2012.

24. ID., *Presentazione del progetto*, cit., 24.

unite all'aumento del peso e del numero dei capi d'imputazione nei confronti del modello tradizionale d'insegnamento, possono essere interpretati – questo è almeno l'auspicio – come i segni che annunciano, dopo tanti tentativi falliti, una vera e propria rivoluzione del modo di concepire la formazione del giurista.

A onor del vero, si deve aggiungere che la crisi del nostro modello d'insegnamento del diritto è anche l'effetto di un più generale e non meno grave stato di malessere delle nostre università, prese nella morsa di una crescente burocratizzazione che ne appesantisce e rallenta i movimenti, di una cultura della diffidenza che disincentiva iniziative e innovazioni e, *last but not least*, di una costante diminuzione del fondo di finanziamento ordinario che rappresenta, di per sé, un forte ostacolo per qualsiasi seria riforma<sup>25</sup>. Rispetto a questo scenario sconsolante, è una magra consolazione apprendere che, anche al di là delle Alpi, la situazione è altrettanto preoccupante. In un editoriale di qualche anno fa, pubblicato sulla prestigiosa rivista *Dalloz*, Olivier Beaud ha lanciato un grido d'allarme, denunciando l'«infernale dégradation» delle università francesi che verserebbero ormai «dans un état très critique»<sup>26</sup>.

Se si tende l'orecchio verso il mondo delle professioni, le critiche nei confronti dell'insegnamento universitario del diritto sono ancora più pesanti. Sono critiche, beninteso, che vengono da lontano. Già all'inizio del secolo scorso, Vittorio Scialoja notava che «da tutte le parti noi sentiamo gravi lamenti sulle condizioni attuali di coloro che escono dalle università, e specialmente di coloro che escono dalla facoltà giuridica. Se voi leggete [...] le relazioni delle commissioni esaminatrici dei concorsi per l'ammissione alla carriera giuridica, trovate ripetuti ogni anno i lamenti circa la deficienza della preparazione dei candidati». E tali lamenti si estendono «in generale alle condizioni di tutti coloro che appartengono alle diverse professioni giudiziarie, forensi o amministrative»<sup>27</sup>.

E tuttavia, da qualche anno in qua, le critiche dei pratici, e specialmente degli avvocati, sono diventate più dure e perentorie. In un articolo il cui titolo non lascia spazio al dubbio («Remettre la faculté de droit au service de la profession d'avocat»), Thierry Wickers, presidente emerito

25. Cfr. il rapporto della Fondazione RES, pubblicato a cura di Gianfranco Viesti, con l'eloquente titolo: *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Roma, 2016.

26. O. BEAUD, *Universités: "la coupe est pleine"*, in *Dalloz*, 2015, 2177.

27. V. SCIALOJA, *L'ordinamento degli studi di giurisprudenza in relazione alle professioni* (1914), in *Scritti e discorsi politici*, vol. II, Padova, 1936, 205.

to del «Conseil national des barreaux», dopo aver ricordato «le peu de cas dans lequel sont tenues les études de droit, considérées comme trop dogmatiques et éloignées de la réalité» e constatando il perdurante immobilismo dei professori, propone la seguente, drastica, soluzione al problema dell'«insatisfaction permanente de la profession d'avocat à l'égard de la formation initiale de ses membres»: «imposer aux universitaires la révolution qu'ils refusent, en les contraignant à assurer un enseignement conforme aux besoins de la profession»<sup>28</sup>.

Se è del tutto evidente che la soluzione dei problemi dell'insegnamento del diritto non possa venire dai diktat del mondo delle professioni le cui attese, del resto, come osserva Christophe Jamin, sono molto varie – tante sono infatti le figure dei giuristi pratici – e mutevoli, evolvendo in funzione delle trasformazioni dell'esperienza giuridica<sup>29</sup>, è altrettanto evidente che, se dovesse persistere questa sordità dell'università nei confronti di quel mondo e, ancor prima, nei confronti delle sfide che ci vengono dalle trasformazioni del diritto e della società, la marginalizzazione degli studi giuridici, già all'opera, finirà per assumere dimensioni inquietanti.

Come ci ricorda, con la solita chiarezza, Thierry Wickers nel testo sopra citato, «s'il fût une époque où [...] on se devait d'avoir “fait son droit” avant d'entrer dans le commerce et l'industrie, ces temps sont bien révolus. Les écoles de commerce n'ont rien à craindre de la concurrence des facultés de droit. Et c'est plutôt le mouvement inverse qui se dessine, puisque les grands cabinets d'avocats sont devenus friands de *curriculum vitae* mentionnant le passage par l'une de ces écoles, où l'on apprend aussi le droit mais pas avec les mêmes professeurs, ni de la même façon»<sup>30</sup>.

In Francia, dove le facoltà giuridiche da tempo hanno perso il monopolio della formazione del giurista, oltre alla concorrenza, cui accennava Wickers, delle «grandes écoles de commerce»<sup>31</sup> – e del binomio Sciences Po<sup>32</sup> e ENA, al quale, a partire dalla creazione, nel 1945, dell'École Na-

28. TH. WICKERS, *Remettre la faculté de droit au service de la profession d'avocat*, in *Gazette du Palais*, septembre-octobre 2012, 2647 e 2642.

29. CH. JAMIN, *La cuisine du droit. L'École de droit de Sciences Po: une expérimentation française*, Paris, 2012, 141.

30. TH. WICKERS, *Remettre*, cit., 2642.

31. Sul ruolo di queste scuole nel mercato francese della formazione giuridica, cfr. É. BILAND, *Quand les managers mettent la robe. Les grandes écoles de commerce sur le marché de la formation juridique*, in *Droit et Société*, 83, 2013, 49-65.

32. L'istituzione nel 1872 dell'École libre des sciences politiques (Sciences po) viene fatta risalire, dal suo fondatore Émile Boutmy, all'inadeguatezza dei programmi e della meto-



tionale d'Administration, è stata affidata la formazione dell'alta funzione pubblica francese, «au point qu'aujourd'hui un nombre important des membres du Conseil d'État [...] n'a jamais vraiment fréquenté les facultés de droit»<sup>33</sup> – si è aggiunta, recentemente, la concorrenza dell'École de droit di Sciences Po. Frutto di un progetto particolarmente innovativo, che si ispira al modello americano delle *law schools*, cui accedono, com'è noto, studenti già in possesso di una laurea di primo livello in un'altra disciplina, la Scuola ottenne dal ministero della giustizia, nel settembre del 2007, l'autorizzazione a rilasciare diplomi (nei suoi due master biennali in “*carrières juridiques et judiciaires*” et “*droit économique*”) che consentono ai suoi laureati di accedere all'esame per entrare nei «centres régionaux de formation professionnelle des avocats». Com'era prevedibile, questa irruzione di Sciences Po sul mercato parigino della formazione giuridica ha provocato una reazione feroce da parte delle facoltà, che, fino ad allora, avevano conservato il monopolio della formazione dei futuri avvocati, l'ultimo monopolio rimasto in Francia alle facoltà giuridiche, non essendo necessaria una laurea in giurisprudenza per accedere all'École Nationale de la Magistrature<sup>34</sup>.

dologia delle «Facultés de droit» per la formazione dell'alta funzione pubblica francese. Come ricorda Jean-Jacques Gleizal, per Boutmy le facoltà avrebbero il torto «d'avoir des programmes trop rigides et insuffisamment variés». Ma la critica più severa attiene ai metodi di lavoro e al loro «esprit». Qual è, si chiede Boutmy, il tipo di sapere che si insegna nelle facoltà giuridiche?: «Propositions abstraites, subtiles interprétations verbales, déductions fortement enchaînées, simplifications parfois excessives, conclusions toujours catégoriques, voilà dans quelle fréquentation de tous les instants l'intelligence apprend et aime à se mouvoir. L'esprit de géométrie, au sens où l'entendait Pascal, devient sa règle». Insomma, conclude Gleizal, per Boutmy il giurista che esce dalle facoltà «n'est pas apte à saisir la complexité, les mutations des réalités politiques, administratives, économiques et financières qui constituent la matière des sciences de l'État». J.J. GLEIZAL, *L'enseignement du droit*, cit., 92 (la citazione di Boutmy, ricordata da Gleizal, è tratta da un articolo intitolato *Des rapports et des limites des études juridiques et des études politiques*, in *Revue internationale de l'enseignement*, 1889).

33. CH. JAMIN, *La cuisine du droit*, cit., 74.

34. La durezza di questa reazione (che ha dato origine, tra l'altro, a diversi ricorsi al Consiglio di Stato, tutti rigettati e a due petizioni: la prima firmata da più di 400 professori e «maîtres de conférences», la seconda dalla quasi totalità dei direttori degli Instituts d'Études Judiciaires che si occupano della preparazione dei giovani laureati all'esame d'avvocato e al concorso per l'ENM) è ricordata dal suo direttore CH. JAMIN, *L'enseignement du droit à Sciences Po: autour de la polémique suscitée par l'arrêté du 21 mars 2007*, in *Jurisprudence. Revue critique*, 1, 2010, 125-136. I capi d'accusa erano sostanzialmente due. Innanzitutto, la concorrenza sleale di Sciences po, una “grande école” che, com'è noto, gode di notevole prestigio, di ampie libertà, di privilegi e di

In Italia, dove, per il momento, l'accesso alle carriere forensi continua ad essere riservato ai possessori di una laurea magistrale (quinquennale) in giurisprudenza, il malessere di cui soffrono gli studi giuridici si manifesta, in modo particolare, nella forte diminuzione del numero delle immatricolazioni, che, in meno di dieci anni, si è ridotto, a livello nazionale, di più di un terzo<sup>35</sup>. Questa forte contrazione delle iscrizioni, che non ha eguali negli altri paesi europei (in Francia, ad esempio, il problema è opposto, quello di dover gestire un numero di studenti in costante crescita), è il segno più evidente del forte indebolimento del prestigio e dell'attrattiva di cui questi studi, fino a un recente passato, hanno sempre goduto in Italia e ciò malgrado le ricorrenti critiche che si sono susseguite, come si è visto, durante tutto il secolo scorso. Sebbene le ragioni di questo preoccupante fenomeno siano diverse – l'onda lunga della crisi del 2008, cui si aggiunge, ora, l'impovertimento causato dalla pandemia di COVID-19; la saturazione della professione di avvocato; la contrazione delle assunzioni della pubblica amministrazione; il calo del prestigio sociale della figura del giurista a vantaggio di altre figure professionali – non v'è dubbio che una delle ragioni principali della perdita di *appeal* degli studi giuridici vada individuata nella sempre più vistosa inadeguatezza del modello educativo; un modello che le ultime riforme hanno addirittura peggiorato, allungando di un anno il ciclo di studi senza un effettivo guadagno in termini formativi (in Francia, ad esempio, quattro anni sono sufficienti per accedere ai concorsi per le carriere forensi) e accrescendo il tasso di rigidità del sistema che impedisce di diversificare i percorsi e di incidere significativamente sull'organizzazione e sui contenuti della didattica.

cospicui finanziamenti e che, per queste sue caratteristiche, avrebbe finito per svuotare «les facultés de droit de leurs meilleurs étudiants» condannandole alla sola «gestion des masses». La seconda accusa atteneva all'impossibilità di formare dei buoni giuristi in soli due anni, contro i quattro delle facoltà (il quinto anno delle facoltà – Master 2 – non è necessario per accedere ai concorsi delle professioni forensi). Rispetto a quest'ultimo argomento, Jamin osserva che la questione della durata degli studi nasconde una ragione più profonda, legata alla concezione del diritto radicata nella mentalità della gran parte dei professori delle facoltà giuridiche francesi. Siccome il diritto, secondo questa concezione «dottrinarica» (sistemica e dogmatica), sarebbe una «totalité dont il faudrait idéalement maîtriser à peu près tous les aspects pour être en mesure de se prévaloir précisément du titre de juriste», due anni di studi giuridici sarebbero troppo pochi per trasmettere agli studenti questa totalità (ivi, 128 e 132). Ben diversa è invece la concezione del diritto (pragmatica e interdisciplinare) che ha ispirato il modello dell'École de droit di Sciences po.

35. Cfr., in proposito, R. CASO, *Il diritto non abita più qui: la crisi degli studi giuridici tra dati e domande*, in *www.roars.it*, 14.2.2016.

#### 4. *Un modello che soffre sia sul versante teorico sia sul versante pratico*

In mancanza di un autentico rinnovamento, gli studi giuridici, oltre ad essere sempre più marginalizzati, cesseranno definitivamente di svolgere la fondamentale funzione sociale cui sono chiamati. Assicurare, da una parte, un'autentica educazione scientifica capace di formare giuristi «liberi» e «responsabili», come si legge nel titolo del Manifesto dell'Université Saint-Louis di Bruxelles<sup>36</sup>. Formare, cioè, come sostiene Pierre Legrand, dei «*penseurs de la chose juridique*»<sup>37</sup>, consapevoli delle conseguenze e delle responsabilità sociali, etiche, politiche, economiche che il lavoro del giurista porta necessariamente con sé. Fornire, dall'altra parte, le competenze utili per affrontare le sfide che provengono dal mondo, sempre più diversificato, dei mestieri del diritto, con la consapevolezza che lo strumento migliore per la realizzazione di questo obiettivo è il compimento della sua prima missione: assicurare, appunto, una formazione scientifica esigente, puntare all'«*éducation supérieure des esprits*», come affermava nel 1902 Raymond Saleilles, per il quale «*tout enseignement supérieur*» deve contribuer «*à faire l'éducation intellectuelle, scientifique et morale, des générations auxquelles il s'adresse: c'est l'honneur, comme la responsabilité redoutable, du professorat; nous ne pouvons nous y soustraire*»<sup>38</sup>.

Allo stesso modo, Uberto Scarpelli, nella già ricordata relazione del 1967, di fronte all'antico dilemma se all'insegnamento del diritto nelle facoltà di giurisprudenza si debba dare un'impostazione di fondo scientifica o pratico-professionale, propendeva nettamente per la prima soluzione, osservando che non si addice all'università il compito di «*procurare immediatamente specifiche abilità professionali*»; ad esse spetta piuttosto il compito di «*produrre intelletti scientificamente allenati e capaci di acquisire e modificare abilità professionali: che è poi, fra l'altro, il solo modo*

36. «*De futurs juristes libres et responsables! Manifeste pour la formation en droit*», Séminaire interdisciplinaire d'études juridiques, Université Saint-Louis di Bruxelles, in *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 76, 2016, 169-175.

37. P. LEGRAND, *Notes inspirées par une gêne persistante à l'égard de la fascination exercée par l'habitude, l'autorité, la loi et l'État dans les facultés de droit françaises*, in *Revue trimestrielle de droit civil*, 1998, 300. Legrand prosegue dicendo che solo questi giuristi sapranno «*se livrer aux investigations audacieuses, aux recensements téméraires, aux recoupement inattendus dont on espère qu'ils favoriseront une justice mieux ressentie laquelle dépend, avant tout, rappelons-le, de l'étoffe du savoir dont sont imbus ceux qui prétendent la pratiquer*».

38. R. SALEILLES, *Les méthodes d'enseignement du droit et l'éducation intellectuelle de la jeunesse*, in *Revue internationale de l'enseignement*, 1902, 316 e 320.

per procurare le abilità professionali occorrenti in diversi ruoli oggi e nel futuro, non essendo possibile coprire nell'insegnamento la gamma troppo vasta delle specifiche abilità professionali e prevedere con sicurezza le abilità professionali che le trasformazioni sociali richiederanno agli studenti di ora fra un po' di anni o qualche decennio». Data la rapidità dei mutamenti del diritto e della società, «dei buoni pratici rimarrebbero presto indietro al tempo e non sarebbero più nemmeno dei buoni pratici; soltanto giuristi educati nel rigore ed insieme nell'apertura, adattabilità, elasticità della scienza potranno, attraversando e superando la crisi, far fronte ai compiti che il tempo pone loro»<sup>39</sup>.

Rispetto a questo duplice obiettivo, scientifico e pratico, il nostro modello formativo – che malgrado alcune innovazioni pedagogiche è rimasto fondamentalmente dottrinale e «descrittivo»<sup>40</sup> – è fortemente carente. Ancora una volta, la denuncia di questa inadeguatezza è risalente. Risuonò, già alla fine del XIX secolo, nelle pagine di Léon Duguit<sup>41</sup> e sarà ripresa periodicamente durante tutto il secolo scorso, a partire dalla già ricordata conferenza di Vittorio Scialoja<sup>42</sup>. Non ci stupisce di ritrovarla, alla fine degli anni Settanta, nel saggio-manifesto di un movimento, «Critique du droit», particolarmente severo nei confronti della cultura giuridica francese dell'epoca e, conseguentemente, del modello tradizionale di formazione giuridica. L'insegnamento universitario, si legge, «a un double objectif: préparer les étudiants à affronter la vie professionnelle

39. U. SCARPELLI, *L'educazione del giurista*, cit., 22-23.

40. J.-J. GLEIZAL, *L'enseignement du droit*, cit., 82. Gleizal fa l'esempio dell'insegnamento del diritto amministrativo: «Les diverses institutions – l'État, les collectivités locales, les établissements publics – sont décrites successivement et de façon minutieuse. Seulement rien n'est dit sur les raisons de la création des institutions ni sur les rapports – autres que juridiques – qui peuvent exister entre elles». Il divario «entre les études juridiques et l'état actuel des sciences sociales est grave en lui-même. Il fait que malheureusement l'esprit – scientifique – ne souffle que très rarement dans les ex-facultés de droit. Mais ce décalage est surtout condamnable par ses conséquences. La plus importante est qu'il interdit à l'enseignement du droit de saisir les réalités sociales. Celles-ci sont complexes et évolutives. Or elles ne peuvent être appréhendées par des disciplines compartimentées et descriptives. Coupée de la réalité, la formation juridique française ne peut ainsi satisfaire les besoins profonds de la société. Que les juristes ne s'étonnent pas d'être méconnus et incompris» (82-83).

41. L. DUGUIT, *De quelques réformes à introduire dans l'enseignement du droit*, in *Revue internationale de l'enseignement*, 15, 1888, 154.

42. V. SCIALOJA, *L'ordinamento degli studi*, cit., 210: «L'attuale università non ha un sufficiente carattere scientifico da una parte, e dall'altra trascura nell'insegnamento del diritto quella parte della scienza che si riconnette più direttamente alla pratica».

et leur donner une formation générale s'appuyant sur les connaissances scientifiques les plus récentes. Or l'enseignement qui est dispensé dans les ex-facultés de droit ne satisfait à aucune de ces exigences. D'une part, il est inadapté à la pratique; d'autre part, il est loin de refléter l'état des recherches en sciences sociales»<sup>43</sup>.

Di recente, il tema è stato ripreso da Christophe Jamin che lo riassume con particolare efficacia. Compito degli studi giuridici, osserva il direttore dell'École de droit di Sciences po, è di fare «de la théorie au sens le plus exigeant du terme d'un côté, et de la pratique au sens le plus concret du terme, de l'autre». Della teoria, «parce qu'il est plus facile d'acquérir les modes de raisonnement et les logiques à l'œuvre dans la réflexion juridique quand on en connaît l'histoire ou les prémisses philosophiques, et parce qu'un enseignement du droit propre à former des praticiens gagne à utiliser les outils des sciences sociales, économiques ou politiques». Della pratica, «parce que ces futurs praticiens (mais aussi ceux qui ont vocation à devenir des universitaires) doivent être au plus vite amenés à se plonger dans des situations réelles, vraies, complexes». A tal fine, oltre ad assicurare l'«intervention massive de praticiens»<sup>44</sup>, occorre puntare, da un lato, su metodi interattivi e casistici<sup>45</sup>, recuperando la tradizione medievale delle *disputationes*<sup>46</sup>, all'origine delle *moot courts* anglosassoni<sup>47</sup>, che introducono lo studente alla dimensione procedurale e controversiale del

43. J.-J. GLEIZAL, *L'enseignement du droit*, cit., 78.

44. CH. JAMIN, *L'enseignement*, cit., 135.

45. Cfr., in merito, V. LARROSA, *La casuistique et l'enseignement du droit*, in M. HECQUARD-THERON - PH. RAIMBAULT (a cura di), *La pédagogie au service du droit*, Toulouse, 2011, 57-81, e F. TREGGIARI, *Quelle casuistique? La méthode des cas dans l'histoire de l'éducation juridique*, in M. VOGLIOTTI (a cura di), *Pour une nouvelle éducation juridique*, Paris, 2018, 73-84.

46. In maniera generale, si può definire il metodo delle *disputationes* come «l'examen d'une question douteuse par le moyen d'une discussion du pour et du contre, appuyée sur des autorités contradictoires et tranchée par une détermination magistrale» (così B. FRYDMAN, *Le sens des lois*, Bruxelles-Paris 2005, 187). Tale metodo, adottato da tutte le facoltà medievali, si componeva dei seguenti elementi: titolo (o esordio), caso (reale o fittizio e non sempre presente), *quaestio* in senso stretto (la formulazione dell'interrogativo), discussione e soluzione. Cfr., in proposito, H. KANTOROWICZ, *The Quaestiones Disputatae of the Glossators*, in *Revue d'histoire du droit*, XVI, 1938, 1-67.

47. Le *moot courts*, eredi delle *disputationes* medievali, erano una delle due attività principali degli *Inns of Courts* londinesi (l'altra era rappresentata dai *readings*). Si trattava di un processo simulato relativo a un caso concreto, fittizio o reale (sulla storia di questo metodo d'insegnamento, cfr. W.S. HOLDSWORTH, *A History of English Law*, a cura di A.L. Goodhart e H.G. Hanbury, vol. 6, London, 1971, 481 s.).

diritto, e, dall'altro lato, si deve incoraggiare la pratica, che in questi ultimi anni si va diffondendo sempre di più nei paesi di *civil law*, delle cliniche legali, che immergono gli studenti in problemi giuridici reali, obbligandoli a confrontarsi con operatori giuridici e attori della società civile<sup>48</sup>.

## 5. *Le critiche al metodo delle lezioni ex cathedra*

Com'è noto, il principale bersaglio delle critiche al nostro modello formativo è rappresentato dal corso magistrale, quelle lezioni *ex cathedra* che Vittorio Scialoja chiamava «predicazioni», una liturgia che «il più delle volte è perfettamente inutile [...] e gli studenti nostri lo sanno e ve lo dimostrano nel modo più evidente ed offensivo: col non venire alle nostre lezioni; ed hanno perfettamente ragione. A che serve questa nostra predicazione quando ciò che diciamo si può leggere nei libri?». Se tutto si dovesse ridurre a questo tipo di lezioni, prosegue Scialoja, «sarebbe meglio abolire l'insegnamento universitario». Ciò non significa «che l'insegnamento non sia necessario, ma significa che deve essere riformato nel senso che bisogna insegnare veramente e non fare queste finzioni che facciamo». E conclude dicendo che è questo il difetto più grave del nostro modello d'insegnamento: «Tutto il resto è accessorio; non trascurabile, ma accessorio; si potrà studiare il miglioramento del piano dei nostri studi, si potranno fare mille ritocchi utili, ma tutto sarà vano senza avere risolto questa prima questione»<sup>49</sup>.

Quarantadue anni dopo, nel momento in cui si cominciava a sperimentare la riforma francese del 1954 che aveva reso obbligatori i «travaux dirigés» per le materie principali, le stesse critiche verranno riproposte da Walter Bigiavi: «Gli studi giuridici così come sono ora congegnati, almeno da noi e in Francia (anche ora), non vanno assolutamente: la lezione cattedratica serve molto poco, tant'è vero che la gran massa degli studenti non le ascolta»<sup>50</sup>.

48. Le *legal clinics*, che in questi ultimi anni hanno suscitato un interesse crescente nelle facoltà giuridiche europee (cfr., ad esempio, il volume collettaneo *Les cliniques juridiques*, a cura di X. Aurey, con la coordinazione di M.-J. Redor-Fichot, Caen, 2015), sono, com'è noto, un prodotto della *legal education* americana e, in particolare, del movimento realista degli anni Trenta (cfr., per tutti, J. FRANK, *Why not a Clinical Lawyer-School?*, in *University of Pennsylvania Law Review*, 81, 1933, 907 s.). A questo innovativo metodo didattico la rivista «Questione giustizia» ha di recente dedicato un "obiettivo" [L. MINNITI - S. SPINA (a cura di), *Obiettivo 2. Le cliniche legali*, in *Questione giustizia*, 3, 2019, 75 s.].

49. V. SCIALOJA, *L'ordinamento*, cit., 213-214.

50. W. BIGIAVI, *La riforma degli studi giuridici in Francia*, in *Rivista di diritto civile*, 1956, 131.

Analoghe censure vengono formulate l'anno successivo da Mauro Cappelletti che propone, come esempio da imitare, il modello tedesco e, in particolare, due metodi alternativi alle lezioni *ex cathedra*: le *Übungen*, esercitazioni collegate «a vari lavori scritti oltretutto a continue discussioni orali su “casi”, discussioni alle quali lo studente deve partecipare attivamente», e i seminari, dove, negli ultimi semestri dei suoi studi accademici, «lo studente serio e dotato per le ricerche scientifiche» presenta una «relazione» su una «originale ricerca scientifica», realizzata sotto la direzione del docente e in presenza degli altri «seminaristi» che sono «sempre invitati a fare osservazioni e obiezioni». Queste relazioni, osserva Cappelletti, «danno prova assai spesso di una diligenza e penetrazione di indagini tali da sbalordire chi è abituato a leggere le tesi di laurea delle nostre Università: il che è ben comprensibile a chi pensi come la nostra tesi di laurea sia il frutto di quattro o più anni di un apprendimento passivo e meccanico, non creativo ed autonomo (e come tale veramente scientifico)»<sup>51</sup>.

Più recentemente, in un pungente articolo dedicato a fare il bilancio dello stato di salute dell'insegnamento del diritto in Francia<sup>52</sup>, Olivier Moréteau ci restituisce un ritratto impietoso, ma assai realistico, della pratica del corso magistrale: «Un professeur est assis à la chaire et lit des notes posées devant lui. Il parle lentement, répète ses phrases, en utilisant les mêmes mots s'il est un “bon prof” qui a compris que le cours sera mieux su à l'examen s'il est “facile à prendre” et donc à apprendre. Parfois, l'étudiant a la chance d'assister à un *one (wo)man show* d'une qualité exceptionnelle, quand il est en présence d'une de ces stars des amphes capable de communiquer en même temps un savoir lumineux et la passion d'apprendre. [...] Mais trop souvent, le professeur dit son texte sur un ton plus au moins monocorde, au rythme de la dictée. [...] Les étudiants écrivent tout et ils changent de couleur ou soulignent pour noter les titres

51. M. CAPPELLETTI, *Studio del diritto e tirocinio professionale in Italia e Germania. La crisi delle professioni giudiziarie in Italia. Problemi e rimedi*, Milano, 1957, 101-103. Sul modello tedesco di insegnamento del diritto, che non punta tanto sul “sapere” (la conoscenza accurata del diritto positivo) ma sul “saper fare” (la capacità di applicare la norma al caso concreto, capacità che viene valutata in sede di esame, dove le prove, siano esse scritte o orali, sono quasi sempre formulate sotto forma di casi pratici), cfr. M. LEHMANN, *L'examen d'État (Staatsexamen) en Allemagne: un obstacle insurmontable à la transnationalisation du droit?*, in P. ANCEL, L. HEUSCHLING (a cura di), *La transnationalisation de l'enseignement du droit*, Bruxelles, 2016, 174-177.

52. Un giudizio particolarmente severo dell'insegnamento del diritto in Francia ci viene, di recente, da J. DANET, *Sur la force d'inertie des facultés de droit en France*, in M. VOGLIOTTI (a cura di), *Pour une nouvelle*, cit., 87-100.

des parties, titres, chapitres, sections, paragraphes, I, A, 1°, a, a... Car la construction du cours est un édifice d'une hauteur vertigineuse, s'étirant facilement sur dix à quinze niveaux de subdivisions».

Come spiegare, si chiede Moréteau, che gli studenti restino «aussi fidèles à la dictée? Je dis bien la plupart d'entre eux, car j'ai pour ma part "séché" nombre de cours durant mes études, là où je ne voyais pas de valeur ajoutée par rapport à la lecture d'un texte imprimé». Ecco la sua risposta: «L'étudiant veut être sûr de pouvoir, le jour de l'examen, restituer "la voix de son maître". La curiosité de l'étudiant moyen, quand elle n'est pas stimulée par la pédagogie (terme dont certains de mes collègues disent sans honte qu'il n'a pas sa place à l'université), laisse souvent la place à une stratégie débrouillard. [...] La phrase "avec ce prof, si tu ne récites pas exactement son cours, c'est le carton assuré" est hélas trop souvent vérifiée. Quand la sécurité du parcours universitaire rejoint la paresse intellectuelle, il faut être un inconscient, une tête brûlée ou un chercheur en herbe pour aller trouver son savoir en dehors des notes prises à la dictée dans un amphithéâtre souvent bondé»<sup>53</sup>.

In presenza di critiche così dure e ricorrenti sembrerebbe che l'unica soluzione davvero risolutiva sia quella di sopprimere, *sic et simpliciter*, le lezioni cattedratiche.

Questa prima reazione, però, non coglie il cuore del problema che non è rappresentato dal metodo d'insegnamento in sé (che, anzi, secondo alcuni, avrebbe non pochi aspetti positivi, oggi più che in passato)<sup>54</sup>, ma dal modo in cui è impiegato e dall'assenza – o dalla marginalità – di metodi didattici alternativi del tipo di quelli che avevano suscitato l'ammirazione di Cappelletti. Come osserva giustamente Jean-Jacques Gleizal, il portavoce del movimento antiformalista «Critique du droit» sul tema dell'insegnamento, «en lui-même, le cours magistral n'a rien de criticable. Bien fait il peut permettre à l'étudiant de gagner du temps et de saisir des mécanismes que la lecture des ouvrages ne lui aurait peut-être pas révélés». E tuttavia, precisa, nelle facoltà di giurisprudenza il corso magistrale «n'est pas une

53. O. MORÉTEAU, *Bilan de santé*, cit., 285-287.

54. In questo senso, cfr. il già ricordato «Manifeste pour la formation en droit», dell'Università Saint-Louis di Bruxelles: «Aujourd'hui décrié et abandonné dans des établissements aux filières sélectives, l'enseignement *ex cathedra* est incontournable dans notre réalité institutionnelle. Il ne doit toutefois pas être vécu comme une fatalité. Pratiqué face à des auditoires d'une taille raisonnable, nous sommes convaincus des vertus d'un tel enseignement qui, dans une société de l'information immédiate, brève et ludique, renforce les capacités d'écoute, d'attention, de compréhension et de synthèse de l'étudiant en droit» (in *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 76, 2016, 169).



technique d'enseignement parmi d'autres. Il est l'institution pédagogique centrale. Les travaux dirigés lui sont subordonnés. Aussi le rapport maître-élève est-il, de façon dominante, unilatéral. Le maître est actif, mais l'élève passif. L'étudiant en droit n'est guère préparé à affronter les problèmes et à prendre des responsabilités».

Alle critiche rivolte al metodo delle lezioni *ex cathedra*, così com'era praticato alla fine degli anni Settanta in Francia e com'è ancora in gran parte praticato oggi, Gleizal associa un'altra istituzione fondamentale del nostro sistema universitario, strettamente connessa a quel metodo: il manuale. Questi strumenti didattici che servono da supporto al corso magistrale (e che, non a caso, non vengono utilizzati nelle *law schools* americane)<sup>55</sup> «ne font qu'aggraver les lacunes de celui-ci. Les manuels de droit ont en effet, dans leur immense majorité, été rédigés par des positivistes, c'est-à-dire par des juristes empiristes privilégiant la description du système juridique. Leur fréquentation va, par conséquent, amener l'étudiant à accumuler des connaissances et à se maintenir dans cette position de "reception passive" à laquelle le cours l'a habitué»<sup>56</sup>.

## 6. *I presupposti teorici del modello tradizionale d'insegnamento del diritto*

Contenuti, metodi, strumenti e finalità dell'insegnamento del diritto sono la conseguenza delle premesse teoriche e dell'immaginario del paradigma scientifico dominante che, secondo Thomas Kuhn, fornisce «per un certo periodo, [...] un modello di problemi e soluzioni accettabili a coloro che praticano un certo campo di ricerca»<sup>57</sup>. Come si è già accennato, le critiche che si sono succedute durante tutto il secolo scorso al nostro modello d'insegnamento erano la conseguenza delle critiche che una parte assolutamente minoritaria di giuristi, particolarmente attenti ai nuovi fermenti sociali e alle nuove sollecitazioni teoriche, muoveva al paradigma dominante. A ogni tentativo di rivoluzione scientifica, il modello di formazione giuridica veniva contestato. Si può dunque sostenere che la storia novecentesca dei tentativi di cambiare i metodi e i contenuti

55. Per una proposta controcorrente (definita «populista» dal suo stesso autore) di affiancare un manuale (*textbook*) al tradizionale *casebook*, cfr. E.E. JOHNSON, *A Populist Manifesto for Learning the Law*, in *Journal of Legal Education*, 60, 2010, 41-59.

56. J.-J. GLEIZAL, *L'enseignement*, cit., 79-80.

57. T.S. KUHN, *La struttura*, cit., 10.

dell'insegnamento del diritto sia anche la storia dei tentativi, mai coronati da successo, di realizzare una rivoluzione scientifica<sup>58</sup>. In altri termini, un nuovo modello di educazione giuridica non potrà mai affermarsi e consolidarsi fintanto che una rivoluzione scientifica non giunga a compimento, inaugurando una nuova fase di «scienza normale» (quella che viene celebrata nel «diritto dei manuali» e diffusa nelle aule universitarie). Dato lo stretto legame tra paradigma scientifico e modello formativo (che tra tutti gli elementi del paradigma è quello più resistente al cambiamento) e vista la particolare attenzione, in questi ultimi anni, per il tema della riforma dell'insegnamento del diritto, è lecito ipotizzare che il paradigma che si è affermato nell'Europa continentale in seguito alla rivoluzione scientifica moderna sia giunto alla sua fase terminale.

Contestato già alla fine del XIX secolo e rifiutato nel secondo dopoguerra da quei giuristi che riscoprirono la tradizione aristotelica della filosofia pratica (la topica di Vieweg, la «nuova retorica» di Perelman, l'ermeneutica giuridica gadameriana...) – riuscendo in tal modo a comprendere il significato autentico del nuovo Stato costituzionale di diritto<sup>59</sup> – il paradigma giuridico moderno affonda le sue radici nella «*nova methodus*» dell'umanesimo giuridico (XVI secolo) e poggia, in estrema sintesi, su due pilastri<sup>60</sup>.

Il primo, fondamentale, è il risultato dell'adozione – per ragioni che qui non si possono richiamare – del metodo descrittivo, veritativo e oggettivante delle scienze che Aristotele chiamava «teoretiche» (la matematica e le scienze della natura). Questa «rottura epistemologica», preparata dall'umanesimo e portata a termine dal giusnaturalismo moderno, è all'origine di una profonda trasformazione della concezione dell'essere del diritto. Per gli antichi e i medievali, che si mantennero fedeli all'in-

58. Sul tentativo, nella Francia dell'inizio del secolo scorso, di una «science du dehors» e sul ritorno di una «science du dedans», cfr. CH. JAMIN, *La cuisine du droit*, cit., 42-64. Quanto all'Italia, cfr. R. ORESTANO, *Sulla didattica giuridica in Italia tra il XIX e il XX secolo*, in N. PICARDI - R. MARTINO (a cura di), *L'educazione giuridica*, cit., 138-146, che insiste sulle «conseguenze nefaste» dell'entusiastica adozione, tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, da parte della scienza giuridica italiana, del «concettualismo sempre più spinto» e del «formalismo sempre più rarefatto» della «pandettistica tedesca». Fra le «poste passive del bilancio», osserva Orestano, «va compreso in primo luogo il soffocamento, sul nascere, di quella serie di vie nuove verso cui la scienza italiana del diritto avrebbe potuto indirizzarsi e non si è indirizzata» (ivi, 138-139).

59. Cfr., in proposito, M. VOGLIOTTI, *Fragilità della Costituzione e nichilismo giuridico*, in *Giornale di storia costituzionale*, 2019, 66-75.

60. Sulle caratteristiche del paradigma giuridico moderno, sulla sua formazione e sulla sua crisi, cfr. M. VOGLIOTTI, *Tra fatto e diritto. Oltre la modernità giuridica*, Torino, 2007.

segnamento di Aristotele secondo cui il sapere giuridico apparteneva alle «scienze pratiche», il diritto era concepito come «azione» (*práxis*). Il fine di tali scienze è l'azione buona, giusta (*eupraxía*). Quest'ultima era concepita come il risultato di un *giusto rapporto* – stabilito dall'*interpretatio* (il cui compito era la riduzione «*de iniquo ad aequum*»<sup>61</sup>) – tra fatto e diritto e tra «*auctoritas*» e «*ratio*» o, in altre parole, tra la prima dimensione del diritto (il diritto scritto di Creonte) e la seconda dimensione del diritto (il diritto non scritto di Antigone, espressione dei valori fondamentali della società). Coerentemente con queste premesse epistemologiche e ontologiche, la legge, secondo la celebre definizione di Tommaso d'Aquino, era intesa come un *ordine* (nel senso di ordinamento) della *ragione* per il bene comune: «*Quaedam rationis ordinatio ad bonum commune*».

In seguito all'adozione del metodo delle scienze teoretiche, il diritto non viene più concepito come «azione», come «pratica sociale», ma, analogamente alle scienze della natura, come una «cosa», una «sostanza» che, nella fase positivista della modernità (in cui il diritto è ridotto a una sola dimensione, quella potestativa), è creata da un'autorità eminente (il legislatore), applicata fedelmente dal giudice (*dura lex sed lex*) e descritta in modo oggettivo dalla scienza (il dogma dell'avalutatività della scienza giuridica), il cui fine non è più l'azione buona (che presuppone l'idea di una ragione teleologicamente orientata e quella di un sapere che contribuisce alla produzione del suo oggetto), ma la verità, concepita come la perfetta *corrispondenza* tra la cosa diritto e le proposizioni, puramente descrittive e avalutative, dei giuristi.

Il secondo pilastro del paradigma moderno è rappresentato dalla sua *logica dei confini*: confini *geopolitici* (la fine dello *ius commune* per effetto del processo di statualizzazione del diritto, all'origine del moderno diritto internazionale pubblico e privato), *temporali* (il diritto non è più considerato come un processo in costante divenire, come un prodotto della storia delle sue interpretazioni e, quindi, dell'uso che concretamente ne fa una comunità storicamente determinata, ma come il risultato di un atto – istantaneo e autoreferenziale – di *imperium*), *teorici* (l'autonomia del diritto e la purezza della scienza giuridica), *disciplinari* (la *summa divisio* pubblico-privato e l'articolazione del diritto in differenti branche autonome).

61. *Placentini Summa Codicis*, Moguntiae, 1536, citata da P. GROSSI, *L'ordine giuridico medievale*, Milano, 1995, 169.

Contenuti e metodi d'insegnamento sono coerenti con quelle premesse teoriche: lo studente deve apprendere, fundamentalmente, il sistema giuridico in vigore all'interno del suo Stato, sistema elaborato dalla dottrina e trasmesso *ex cathedra* secondo un'articolata offerta formativa distinta per materie indipendenti. Compito dello studente è apprendere passivamente quel sistema di norme e di elaborazioni dottrinali e restituirlo il più fedelmente possibile all'esame.

## 7. *Quale formazione, per quale diritto e per quale giurista?*

Profondamente radicato nella mentalità dei giuristi di *civil law*, questo paradigma, malgrado tutti i cambiamenti che sono intervenuti nella società, nel diritto e nella riflessione teorica, ha fornito una legittimazione scientifica al nostro modello di educazione giuridica durante tutto il secolo scorso, stabilendo, implicitamente, le caratteristiche che dovrebbe avere un "buon giurista". Come osserva, infatti, Jacques Chevallier, la figura del buon giurista non si può definire in astratto: a parte alcuni tratti comuni, essa si definisce rispetto «à un lieu et à un temps donnés»<sup>62</sup>, cioè alla luce di un dato paradigma scientifico che è sempre storicamente e geograficamente determinato.

In un mondo come il nostro, caratterizzato dalle migrazioni di massa e dal multiculturalismo, dalla «società del rischio»<sup>63</sup> e dai cambiamenti climatici, dalla rivoluzione digitale e dalla quarta rivoluzione industriale, dal potere del capitalismo finanziario e dall'aumento delle diseguglianze sociali, dai «big data» e dalla «gouvernance par les nombres»<sup>64</sup>, l'immagine del buon giurista – e, di conseguenza, l'idea di che cosa sia un buon modello di formazione giuridica – non possono che essere radicalmente diverse da quelle che si sono imposte nel corso del XIX secolo.

Sul fronte dell'esperienza giuridica, le trasformazioni non sono meno importanti. In particolare, il sistema delle fonti, che fino alla metà del secolo scorso si poteva ancora rappresentare con la metafora della piramide kelseniana, è stato travolto dai processi di costituzionalizzazione, di europeizzazione e di globalizzazione del diritto. La profondità di queste trasformazioni dell'ambiente giuridico ha spinto alcuni giuristi a proporre

62. J. CHEVALLIER, *Qu'est-ce qu'un "bon juriste"?*, in *Pour une nouvelle*, cit., 56.

63. U. BECK, *La società del rischio. Verso una seconda modernità* (1986), Roma, 2000.

64. A. SUPLOT, *La gouvernance par les nombres*, Paris, 2015.

la metafora della «rete»<sup>65</sup> per esprimere, soprattutto, l'idea della centralità della nozione di «relazione». Questa rappresentazione del diritto come una rete di relazioni pone al centro dell'esperienza giuridica la figura del giurista-interprete, colui che, sollecitato da casi problematici, è chiamato a «tessere»<sup>66</sup> le relazioni tra i diversi materiali giuridici d'origine infra-nazionale, nazionale, internazionale, sovranazionale e transnazionale<sup>67</sup>, al fine di *costruire* la soluzione giuridica più appropriata al fatto (ossia più ragionevole, proporzionata, giusta) e di assicurare un certo ordine nell'attuale multiverso giuridico<sup>68</sup>.

È evidente che questa trasformazione radicale dell'esperienza giuridica e del ruolo del giurista richiede un modello formativo totalmente diverso da quello che era stato concepito quando la legge dello Stato era al centro dell'universo giuridico e la funzione del giurista ruotava interamente intorno a quella. In quell'universo, estremamente semplificato, il compito del giurista si riduceva essenzialmente a questo: assicurare, attraverso il principio di legalità, la supremazia della legge nell'ordine giuridico interno e preservare l'integrità del suo significato tramite l'ideologia del giudice bocca della legge e il dogma dell'avalutatività della scienza giuridica.

E tuttavia, l'immagine del buon giurista (e, conseguentemente, il modello di formazione giuridica) non dipendono soltanto da queste due variabili spazio-temporali. A esse occorre aggiungerne un'altra di ordine *assiologico* che risponde alla seguente domanda: quale giurista vogliamo formare?

È una domanda, questa, fondamentale e ineludibile. In ambito giuridico, essere e dover essere sono intimamente collegati. La concezione e la vita stessa del diritto dipendono, in fondo, da ciò che *noi vogliamo, in quanto giuristi, che il diritto sia*. Nel diritto, ci avvertiva già Raymond Saleilles, «il n'y a de neutralité nulle part». E, un po' più avanti, aggiungeva che «la neutralité des méthodes n'exist[e] pas, dans l'enseignement du droit pas plus qu'ailleurs, et que, quoi qu'on fasse, du moment que

65. Cfr., in particolare, F. OST - M. VAN DE KERCHOVE, *De la pyramide au réseau? Pour une théorie dialectique du droit*, Bruxelles, 2002.

66. Per l'immagine del giurista «tessitore», contrapposta alla moderna figura del giurista «recettore» di «sostanze normative», cfr. M. VOGLIOTTI, *Tra fatto e diritto*, cit., 301-305.

67. Su questa complessa topologia giuridica, tipica dell'esperienza giuridica contemporanea, cfr. M.R. FERRARESE, *Diritto sconfinato. Inventiva giuridica e spazi nel mondo globale*, Roma-Bari, 2006.

68. Sul ruolo che svolgono i «Grandi Tribunali» nazionali, internazionali e sovranazionali nell'assicurare un qualche ordine nella Babele del diritto contemporaneo, cfr. S. CASSESE, *I tribunali di Babele. I giudici alla ricerca di un nuovo ordine globale*, Roma, 2009.

l'on fait de la science sociale, on fait de l'éducation intellectuelle, on part d'une conception initiale de la vie, exprimée ou latente, et on en déduit des applications concordantes en matière juridique»<sup>69</sup>.

La scelta del modello educativo non è dunque né eticamente né politicamente neutra<sup>70</sup>. Torna allora la domanda: che tipo di giurista vogliamo formare? Un tecnico del diritto, docile strumento nelle mani di vecchi e nuovi "padroni" del diritto, oppure un giurista libero e responsabile, capace sì di tradurre i problemi e i conflitti sociali in un linguaggio giuridico corretto, ma anche e soprattutto consapevole delle conseguenze (e delle responsabilità) sociali, economiche, etiche e politiche delle scelte che il lavoro del giurista necessariamente comporta? Un giurista, in altre parole, «rassegnato alla logica di Humpty Dumpty (per il quale le parole significano ciò che vuole il padrone) oppure un giurista interessato ad allargare il ventaglio delle possibilità e a immaginare alternative»?<sup>71</sup>

Saleilles non nutrivava alcun dubbio su quali dovessero essere le finalità dell'educazione giuridica e, quindi, i suoi metodi e i suoi contenuti. Per

69. R. SALEILLES, *Les méthodes d'enseignement*, cit., 319-320.

70. L'assunto vale anche per il modello formativo della più prestigiosa scuola di commercio francese, l'École des hautes études commerciales di Parigi (HEC), e ciò malgrado l'opinione di un suo docente che la presenta come una scuola «sans éthique». Come osservano Émilie Biland e Liora Israël, che hanno raccolto quella battuta, il modello educativo dell'École parigina si fonda su una scelta di valore ben precisa, legata a una visione «instrumentale du droit, qui n'en est pas moins une vision politique» (l'idea del diritto come una «ressource pragmatique pour l'action économique»), la stessa visione che una delle due ricercatrici ha riscontrato nel corso di «diritto dei contratti» tenuto da Christophe Jamin all'École de Droit di Sciences Po. La concezione del diritto che risulta implicitamente dai corsi tenuti in queste grandes écoles è quella di uno strumento che deve soddisfare esigenze «à la fois stratégiques et financières. La tecnica giuridica «mise au service de l'économie contribue à la légitimation d'un capitalisme financier dont les finalités ne sont qu'exceptionnellement discutées». Il diritto, si precisa, «ne justifie pas, en lui-même, l'économie financière, il se présente simplement comme une technique utile à celle-ci. C'est bien l'absence d'éthique alternative qui rend ce savoir si facilement adaptable à l'idéologie dominante» (É. BILAND - L. ISRAËL, *À l'école du droit: les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de la formation juridique*, in *Les Cahiers de Droit*, 52, 2011, 651 e 656). All'inizio del loro lavoro, Émilie Biland e Liora Israël ricordano una ricerca di Elizabeth Mertz (*The Language of Law School. Learning to "Think like a Lawyer"*, New York, 2007), alla quale si sono ispirate, che propone la tesi secondo cui i corsi delle *law schools* americane «ont avant tout pour objet d'inculquer une manière de penser spécifique, apparemment dépolitisée, abstraite, distincte de la morale, et finalement bien adaptée à l'idéologie capitaliste» (623).

71. P. COSTA, *A che cosa serve la storia del diritto? Un sommesso elogio dell'inutilità*, in O. ROSELLI (a cura di), *La dimensione sociale del fenomeno giuridico. Storia, lavoro, economia, mobilità e formazione*, Napoli, 2007, 38-39.

prima cosa, bisognava rinunciare definitivamente ai metodi «de logique pure» con i quali gli era stato insegnato il diritto: «On partait de l'idée très simple, mais très fausse, que la loi étant l'expression d'une volonté collective, la volonté du législateur, il suffisait, pour l'appliquer, d'une recherche de volonté et qu'il n'y avait pour cela qu'à utiliser les procédés de logique déductive qui servent à toute interprétation de volonté. Le juriste élevé à cette école ne s'embarrassait ni d'histoire, ni d'économie politique, ni de droit comparé: un texte, les travaux préparatoires du texte, un bon syllogisme destiné à adapter le texte à l'espèce, et tout le mécanisme des procédés d'investigation juridique était prêt à fonctionner; il n'en fallait pas plus». Fondati sulla falsa pretesa «à la neutralité économique et philosophique» della scienza giuridica, questi metodi finivano per dare l'impressione non solo dell'«indépendance et du parallélisme des disciplines», ma anche – cosa ancor più grave – dell'«opposition des doctrines; entre la loi et l'équité, le droit et l'économie sociale, il y aura non pas des directions qui s'ignorent, mais des antagonismes latents qui se formuleront dans l'esprit»<sup>72</sup>.

A questi metodi, che «ont abdiqué leur devoir d'éducation intellectuelle», Saleilles ne oppone un altro fondato su tre idee che esaltano la funzione sociale e morale dei giuristi: «Responsabilité, solidarité et progrès juridique».

La prima idea, quella da cui «tout découle» e che si ispira all'operamifesto di Géný, *Méthode d'interprétation et sources en droit privé positif* (1899), trae spunto da quegli orientamenti che tendono a mettere sempre di più «l'interprétation du droit en contact avec les réalités de la vie et par suite à rétablir la concordance entre la théorie et la pratique, de telle sorte qu'il ne soit plus permis à personne de se désintéresser des résultats de fait d'une doctrine ou d'une solution juridiques. Elle aura pour effet de substituer au scepticisme de la méthode dogmatique le sens de la responsabilité scientifique et morale qui dérive de la méthode sociologique»<sup>73</sup>. Il sostegno che l'osservazione attenta dei fatti fornisce all'interpretazione giuridica darà «aux esprits que nous essayons de former» – ed è il secondo pilastro sul quale si dovrebbe costruire il nuovo modello d'insegnamento, *rectius*, di *educazione* al diritto – «le sens de la responsabilité sociale, qui doit être le fondement même de toutes les relations juridiques». Al posto di quel «désintéressement superbe que l'on nous enseignait jadis par rapport aux exigences de l'équité ou par rapport aux résultats des lois sociologiques

72. R. SALEILLES, *Les méthodes*, cit., 318-319.

73. *Ivi*, 319-321.

les mieux définies, nous apprendrons aux jeunes gens qui nous écoutent qu'ils n'ont pas le droit, lorsqu'ils ont à solutionner un problème juridique, d'ignorer les répercussions morales, pratiques et sociales qui peuvent se trouver en jeu». Perché il giudice non è il «gardien farouche» della legge, ma «l'interprète intelligent, dans le sens des postulats nouveaux d'équité et de justice»<sup>74</sup>. La terza idea, quella di progresso, è connessa alla sua predilezione per i metodi storico e comparativo e all'atmosfera culturale dell'epoca. Ne deriva una direttiva ermeneutica ben precisa per l'interprete che «doit avoir conscience du devoir qui lui incombe de concourir au progrès du droit et à la construction juridique de l'avenir». Questa costruzione coincide, soprattutto, con il progetto di un «droit commun de l'Europe civilisée», fondato sull'idea di una «solidarité européenne» e su un «idéal commun d'humanité et de justice»<sup>75</sup>. Un progetto o, meglio, un sogno che, nel secondo dopoguerra e specialmente in seguito alla caduta del muro di Berlino, si sperava di poter trasformare in realtà, ma che, in questi ultimi anni, sembra svanire sotto il fuoco incrociato – appena smorzato dalla pandemia in corso – degli egoismi nazionali, della xenofobia, dell'antisemitismo e delle democrazie illiberali.

Cinquant'anni dopo, ritroviamo la stessa tensione etica in un celebre articolo di André Tunc che, fin dal titolo («Sortir du néolithique»), si presenta come un'appassionata perorazione per un rinnovamento profondo della formazione giuridica della sua epoca. Dopo aver ricordato la definizione celsina del diritto come *ars boni et aequi*, il grande civilista e comparatista francese disegna i contorni di un modello d'insegnamento che ponga il futuro giurista di fronte alle sue responsabilità sociali, etiche e politiche. Queste consistono, fondamentalmente, nella diminuzione delle «injustices et des tensions sociales», nell'allestimento di «relations bonnes et justes» e nella volontà di affrontare il terribile problema della guerra «que nous paraissions résignés à voir non résolu et menaçant périodiquement de nous détruire»<sup>76</sup>.

A tal fine, due sono i principali strumenti pedagogici che propone: da una parte, la conoscenza del diritto degli altri paesi e il metodo comparativo (l'apertura al mondo); dall'altra il ricorso alle scienze sociali e l'organizzazione d'«enquêtes sociales» (l'apertura alla società).

Grazie all'allargamento degli orizzonti assicurato dal diritto comparato – che, osserva con rammarico, non figura «dans les programmes

74. *Ivi*, 324-325.

75. *Ivi*, 321 e 328.

76. A. TUNC, *Sortir du néolithique*, cit., 71.



actuels»<sup>77</sup> – gli studenti saranno «dépaysés», sauvés du «provincialisme» qui les menace; ils auront appris à connaître d'autres conceptions, à comprendre d'autres peuples». Quanto al contributo delle scienze sociali e, soprattutto, all'istituzione d'inchieste sociali – che andrebbero ad aggiungersi ai «travaux pratiques obligatoires» introdotti dalla riforma del 1954 – si assicurerebbe agli studenti «une meilleure formation humaine et politique. Connaissant la réalité par expérience directe, il nous semble impossible qu'ils n'en tirent pas à la fois une meilleure aptitude à voir les réformes possibles et utiles et une volonté plus ferme de les réaliser. Comme citoyens, comme chefs d'entreprise, avocats ou magistrats, ils auraient une valeur technique et humaine supérieure à celle des étudiants actuels, trop fermés “dans” nos facultés»<sup>78</sup>.

#### 8. *Lo stretto legame tra concezione del diritto e metodi e contenuti dell'insegnamento*

La stretta relazione tra metodi e contenuti dell'insegnamento, da un lato, e concezione del diritto e del sapere giuridico, dall'altro, è messa bene in luce da Riccardo Orestano in un articolo del 1975 intitolato *L'educazione giuridica*.

Nell'affrontare il vecchio interrogativo, cui già si è fatto cenno, se l'insegnamento universitario del diritto debba avere una finalità teorico-

77. Sono ben note le difficoltà che l'insegnamento del diritto comparato ha incontrato in Europa durante tutto il secolo scorso (cfr., a questo proposito, il dossier pubblicato nel numero 4 del 1988 della *Revue internationale de droit comparé* e, in particolare, il contributo di X. BLANC-JOUVAN, *Réflexions sur l'enseignement du droit comparé*, *ivi*, 751-763, che, dopo aver redatto «un bilan assez decevant», nota che «le décalage est grand entre les déclarations officielles et les réalisations concrètes»). Sebbene dal 1988 a oggi molti ostacoli siano stati superati, l'insegnamento del diritto comparato trova ancora delle resistenze, soprattutto nei paesi esportatori del loro modello, come la Francia, la Germania, l'Inghilterra e gli Stati Uniti (per quanto riguarda la Germania, cfr. il contributo di M. LEHMANN, *L'examen d'État*, *cit.*, 167-181). La situazione è migliore nei paesi importatori come l'Italia, rispetto alla quale, nel 1995, Rodolfo Sacco poteva annunciare, con orgoglio e soddisfazione, che l'Italia, «pour une fois», si trovava «en tête»: R. SACCO, *L'Italie en tête (à propos de l'enseignement du droit comparé)*, in *Revue internationale de droit comparé*, 1995, 131-133. Dello stesso Autore – che, come noto, ha svolto un ruolo fondamentale per la diffusione in Italia e in Europa dell'insegnamento del diritto comparato – cfr. anche *La formation au droit comparé. L'expérience italienne*, in *Revue internationale de droit comparé*, 1996, 273-278.

78. A. TUNC, *Sortir du néolithique*, *cit.*, 72-73 e 75.

culturale o pratica-professionalizzante<sup>79</sup>, il romanista palermitano osservava che la vera «opposizione non è fra insegnamento teorico, che spesso – nella sua exteriorità – si fa coincidere con la lezione cattedratica, e insegnamento pratico, che spesso si fa coincidere con le esercitazioni casistiche, ma fra concezioni diverse del diritto, che possono assumere le vesti sia dell’una sia dell’altra forma d’insegnamento». Chi ritenga, ad esempio, «che il diritto sia costituito da un sistema di principi generali naturalisticamente o razionalmente determinati, di cui le norme costituiscono applicazioni particolari, potrà anche in un insegnamento casistico essere portato a presentare e studiare i casi come l’esemplificazione di quelle norme e le soluzioni come deduzioni di quei principi. Ma anche partendo dai casi, se si presuppone che la loro soluzione deve essere ricondotta a criteri predeterminati e imprescindibili, allora l’analisi della casistica, e lo studio delle norme da cui essa è condizionata, si risolve in operazioni induttive mediante le quali pervenire ai principi generali e alla loro composizione in sistema»<sup>80</sup>.

79. Negli Stati Uniti, la richiesta di orientare gli studi giuridici verso finalità marcatamente professionalizzanti – già formulata con decisione dal giudice e insegnante Harry T. Edwards nel 1992 (*The Growing Disjunction between*, cit., 34-78) – è stata riproposta qualche anno fa in seguito alla progressiva diminuzione delle iscrizioni alle *law schools* dovuta, in gran parte, alla crisi finanziaria del 2008 (cfr., in merito, R.G. EHRENBURG, *American Law Schools in a Time of Transition*, in *Journal of Legal Education*, 63, 2013, 98-112). In un editoriale intitolato *Legal Education Reform*, uscito sul *New York Times* del 25 novembre del 2011, dopo un accenno alla crisi finanziaria che ha lasciato «many recent law graduates saddled with crushing student loans and bleak job prospects», si chiedeva un insegnamento «more practice oriented». Alla perorazione contenuta nell’editoriale del *New York Times* – ispirata a una concezione meramente strumentale del diritto («a means rather than an end, a tool for solving problems») – ha replicato il giorno dopo, sulle stesse pagine, Bruce Ackerman, osservando che il diritto non è solo uno strumento al servizio di interessi e fini che gli sono esterni; al contrario, il diritto ci aiuta a formulare «our fundamental problems: What is the meaning of free speech or equal protection? Does antitrust law make sense? What is the best form of environmental regulation?». Se il diritto è anche e soprattutto questo, prosegue Ackerman, bisogna rispolverare «the teachings of Oliver Wendell Holmes and Benjamin N. Cardozo [...] and enrich the judicial tradition with insights of social science and philosophy to define the legal challenges of the 21<sup>st</sup> century».

80. R. ORESTANO, *Sulla didattica giuridica*, cit., 144. Cfr. anche A. GIULIANI, *Observations on Legal Education in Antiformalistic Trends*, in N. PICARDI - R. MARTINO (a cura di), *L’educazione giuridica*, cit., 79, dove osserva che esistono due opposte concezioni di che cosa sia un “caso”: «As a rhetorical question (*status*) and as a technical problem; and they reflect the conflict between a “topical” and a “systematic” understanding of legal science». Questi due diversi approcci al *case method* si ritrovano in Jhering. Quello illustrato da Orestano, al servizio dell’apprendimento dogmatico, caratterizza la sua prima raccolta

Se, al contrario, il metodo casistico è impiegato nell'ambito di una concezione del diritto come «azione», secondo la tradizione aristotelica della filosofia pratica, fatta propria dal giurista medievale e, dopo la rottura epistemologica moderna, conservata dal giurista inglese, lo studio dei casi non si riduce a uno strumento pedagogico come un altro, ma ci rivela la natura profonda del diritto, che è storica, contestuale, controversiale, interpretativa, pragmatica e, dunque, *casistica*.

Lo stesso discorso può essere fatto a proposito dell'insegnamento delle scienze umane e sociali. Se il diritto è concepito come uno *strumento* per conseguire fini che gli sono imposti dall'esterno (dal potere politico o economico) e che il giurista, teorico o pratico, deve subire passivamente, secondo le massime del positivismo legalista che sono state incessantemente ripetute fino alla prima metà del secolo scorso (*ita lex, dura lex sed lex*), l'insegnamento del diritto sarà finalizzato, essenzialmente, a formare dei buoni tecnici del diritto, capaci di fornire strumenti giuridici adeguati per conseguire fini che non controllano. Rispetto a tale concezione del diritto e del ruolo del giurista, le scienze umane e sociali non possono che essere relegate allo statuto subalterno di «scienze ausiliarie» o «annesse»<sup>81</sup>: un'infarinatura culturale che non produce nessun effetto sul modo di concepire e d'insegnare il diritto.

Se, invece, il diritto è concepito come una *pratica sociale* orientata verso l'agire bene, secondo giustizia (*eupráttein*) – com'era fino alla rottura epistemologica moderna e come deve essere adesso, in seguito all'avvento dello Stato costituzionale di diritto che impone a ogni giurista europeo il compito di fare l'interpretazione *conforme* alla Costituzione nazionale e alle Carte europee dei diritti – l'apertura dell'insegnamento del diritto ai saperi che si interrogano sui fini della pratica giuridica diventa fondamentale.

di casi pubblicata nel 1847; il secondo approccio, maturato in seguito all'abbandono del concettualismo che aveva segnato la sua prima stagione, caratterizza la seconda raccolta del 1870, che contiene solo casi reali, non collegati a premesse dogmatiche o a paragrafi di manuali istituzionali, ma selezionati al solo fine di esercitare la capacità di rielaborazione personale degli studenti, chiamati a discuterli e a risolverli. Cfr., in merito, F. TREGGIARI, *Quelle casuistique?*, cit., 80-81.

81. CH. JAMIN, *La cuisine du droit*, cit., 50 e 155.

## 9. Quale interdisciplinarietà?

La necessaria apertura della ricerca e dell'insegnamento ad altri saperi non deve essere spinta fino alla perdita della specificità metodologica della scienza giuridica, «in una confusione generale di oggetti e modi di discorso»<sup>82</sup>. Il rifiuto dei postulati positivistici dell'autonomia del diritto e della purezza della scienza giuridica non deve condurre all'idea – propria di certe posizioni realistiche o sociologiche radicali – secondo cui il diritto sarebbe «a set of social choices, law school as a training in policy making, and legal scholarship as a branch of applied social science»<sup>83</sup>.

Certamente, il lavoro del giurista richiede delle costanti valutazioni circa le conseguenze etiche, sociali, economiche e politiche delle scelte interpretative. Ogni operatore giuridico è quotidianamente chiamato ad effettuare dei test di proporzionalità e di ragionevolezza, mettendo sui piatti della bilancia interessi plurimi e spesso conflittuali. Ma tutte queste scelte non sono pure scelte politiche, etiche o economiche. Quando il giurista – di cattedra, del foro o degli uffici legislativi e della pubblica amministrazione – deve compiere delle scelte non è mai completamente libero: il diritto non è solo *ratio* ma anche *auctoritas*. Quando una scelta giuridica deve essere fatta, occorre rispettare determinate *procedure, forme e decisioni* prese da altri: «Which decisions, how much respect, and why? These are the central questions of legal thinking; they are essential to the maintenance of the law as a constituted system of authority. To erase them, by thinking of a question as one of pure policy, as if there were no authoritative context of judgements made by others, is to destroy the essence both of law and of legal education»<sup>84</sup>.

Questa educazione al rispetto – che con l'avvento dello Stato costituzionale di diritto non può più essere acritico e dogmatico – dell'*altro* come autorità (istituzioni, leggi, procedure, precedenti, consuetudini, opinioni dottrinali autorevoli...), ma anche dell'*altro* come *opinione differente*, perché nel diritto possono coesistere diverse interpretazioni dello stesso materiale giuridico, ha un valore scientifico ed etico cruciale nella formazione dei futuri giuristi. Come osserva James Boyd White, «legal education can be a real education, of the greatest value both personally and professionally, partly because it is a training in the respect due to others: partly because it teaches us that in almost every case reasonable

82. U. SCARPELLI, *L'educazione del giurista*, cit., 24.

83. J. BOYD WHITE, *Law Teachers' Writing*, in *Michigan Law Review*, 91, 8, 1993, 1972.

84. *Ivi*, 1973.

and decent people can take radically opposing views, and therefore that our opinions are not eternal truths; partly because it insists upon the authority of procedures and institutions, which it in this way constitutes and maintains; partly because it perpetually tests and surprises the mind by exploring the limits of our discourses and imaginations, as the law is seen to be one language among many»<sup>85</sup>.

L'idea del diritto come *relazione* – che ci viene, come si è visto, dal recupero della natura pratica del sapere giuridico – è incompatibile sia con l'idea di una scienza giuridica pura, autonoma, sia con l'idea di una scienza giuridica senza qualità, dissolta nelle altre scienze sociali e politiche. È la stessa natura relazionale del diritto che esige una scienza giuridica interdisciplinare: quello del diritto è un discorso che fa incessantemente e necessariamente riferimento ad altri e si muove all'interno di uno spazio di vincoli e di libertà (di *auctoritates* e di *rationes*), nel quale gli altri discorsi devono essere sì ascoltati ma tradotti secondo la sua grammatica, i suoi principi, i suoi valori. Come osservava Uberto Scarpelli nel già ricordato intervento al convegno del 1967 su «Scienze sociali, riforma universitaria e società italiana», l'educazione giuridica dovrebbe «tendere a far sentire i mille legami che congiungono la cultura giuridica alla cultura generale, a dare conoscenza, e soprattutto attitudine ad acquisire conoscenza con i metodi appropriati, delle materie regolate dal diritto, a rendere consapevoli dei valori morali, politici e sociali, a fare intendere e apprezzare forme e tecniche giuridiche prodotte da tradizioni giuridiche diverse dalla nostra e a procurare così la coscienza della relatività e della mutabilità del diritto in rapporto a condizioni storiche diverse»<sup>86</sup>.

Nell'ascoltare queste ed altre parole che tratteggiavano un programma tanto ambizioso per gli studi giuridici – programma che, secondo Scarpelli, si sarebbe dovuto attuare attraverso «un opportuno equilibrio di insegnamenti giuridici di varia specie, di diritto attuale, storico-giuridici, filosofico-giuridici, economico-giuridici, sociologico-giuridici etc., e di insegnamenti extra-giuridici», Luigi Firpo osservò, in tono ironico, che le tesi del collega sull'educazione giuridica si sarebbero potute tradurre «in una legge semplicissima, fatta di un articolo unico: 'Il titolo di studio richiesto per l'iscrizione alla facoltà di giurisprudenza è la laurea in scienze politiche'»<sup>87</sup>. La battuta, tutt'altro che peregrina nel suo richiamare, seppur inconsapevolmente, il già ricordato modello americano che subordina

85. *Ivi*, 1974.

86. U. SCARPELLI, *L'educazione del giurista*, cit., 24.

87. *Ivi*, 25.

l'accesso alle *law schools* al conseguimento di un diploma universitario in altre discipline<sup>88</sup>, «sottolinea efficacemente», osserva Scarpelli, «la lunghezza e la complessità degli studi occorrenti per diventare un giurista tecnicamente attrezzato e culturalmente maturo: si potrebbe anzi perfezionare la legge formulata da Firpo prescrivendo all'aspirante giurista un paio d'anni di filosofia e la frequenza di molteplici corsi di tutte le facoltà». Siamo, evidentemente, nel paradosso. Data l'impossibilità di ampliare in tal modo gli studi giuridici, dovremmo dunque rinunciare, si chiede Scarpelli, «a prendere nell'educazione del giurista la strada giusta e rassegnarci a tirar fuori dall'università quel tipo di giurista che proprio a Firpo non piace affatto, abile nel far girare la macchina nel vuoto e culturalmente immaturo?». L'impossibilità di realizzare quell'obiettivo durante gli studi universitari non significa che esso debba venir meno come ideale regolativo cui tendere fin dall'inizio del percorso formativo. Non si può certo pensare, infatti, «e non si è mai pensato, che si possa esaurire e concludere nell'università una seria preparazione culturale; dopo la laurea, il giovane serio dovrà impegnarsi nell'addestramento professionale ed insieme continuare a studiare; l'importante è avviarlo per la buona strada, facendo entrare nel *curriculum* universitario quanto ci può entrare, ma nell'equilibrio di direzioni e metodi di ricerca più adatto a fornire ad un tempo abilità tecnica e maturità culturale»<sup>89</sup>.

Un ultimo passo dell'intervento di Scarpelli ci pare importante, là dove osserva che «una semplice frequenza di corsi nelle scienze politiche, sociali, storiche, filosofiche etc., quali possono essere svolti ad altri fini [...] non sarebbe affatto per l'educazione del giurista una soluzione adeguata, comportando una dispersione di interessi e sforzi». Questi diversi insegnamenti dovrebbero essere tutti orientati verso il fine specifico della formazione del giurista il che comporta, ad esempio, che «gli storici non devono insegnare nella facoltà di giurisprudenza nello stesso modo in cui insegnerebbero in una facoltà destinata a formare degli storici». Allo stesso modo, il filosofo del diritto dovrà «tenersi nel vivo dell'esperienza giuridica e nel vivo dell'esperienza giuridica suscitare i problemi filosofici, illuminando le conseguenze operative e pratiche che la soluzione in un senso o in un altro di tali problemi si porta dietro»<sup>90</sup>.

Si può aggiungere che per assicurare un'autentica formazione interdisciplinare – e non una semplice giustapposizione di discipline diffe-

88. Il modello è ben presentato da CH. JAMIN, *La cuisine du droit*, cit., 105-123.

89. U. SCARPELLI, *L'educazione del giurista*, cit., 25-26.

90. *Ivi*, 26-27.

renti – bisognerebbe prevedere, a fianco di corsi introduttivi a metodi e contenuti delle varie scienze considerate utili per la formazione di un giurista culturalmente attrezzato (filosofia del diritto, storia del diritto e del pensiero giuridico, storia dell'età contemporanea, sociologia del diritto, scienza politica, economia, antropologia giuridica, psicologia giuridica, criminologia, filosofia del linguaggio, diritto e letteratura, bioetica...), dei corsi o seminari su temi specifici affrontati da diverse prospettive disciplinari. Su questo metodo autenticamente interdisciplinare – che, va riconosciuto, richiede necessariamente un lavoro in équipe al quale si è ben poco abituati – punta decisamente l'originale rapporto, già ricordato, della commissione presieduta da Antoine Lyon-Caen. In luogo del tradizionale insegnamento per materie, la commissione propone di organizzare l'offerta formativa intorno a quattro grandi temi o «piliers»: «Droit et justice, personnes, institutions et organisations, échanges et patrimoine». Secondo i proponenti, questo modello organizzativo non dovrebbe limitarsi a «un simple regroupement de “matières existantes” selon les thèmes», ma dovrebbe prevedere un profondo mutamento di «frontières, de contenus et de manières d'enseigner. Au morcellement des enseignements en une grande variété qui rend difficile, si non impossible, l'intelligence des liaisons, la méthode propose de substituer un cadre propice à l'articulation réfléchie et explicite entre les différents enseignements»<sup>91</sup>.

Com'era prevedibile, la proposta rivoluzionaria della commissione Lyon-Caen ha avuto scarsa risonanza nelle facoltà giuridiche francesi (e tutto fa presumere che, nella realtà italiana, ancora più frammentata disciplinarmente, una simile proposta riceverebbe ancor meno ascolto). In una prospettiva più realistica, che non scardini il tradizionale sistema d'insegnamento per materie di diritto positivo, si potrebbe immaginare un intervento su due fronti: da un lato, prevedere un numero ragionevole di seminari interdisciplinari secondo il modello per «pilastri» proposto dalla commissione francese; dall'altro lato, ripensare l'insegnamento delle materie di diritto positivo secondo una duplice direttiva.

Ridurre, innanzitutto, l'insegnamento del diritto positivo alle materie davvero fondamentali, che dovranno essere presentate nelle loro linee generali. Ciò consentirebbe, da un lato, di liberare spazio per un più ampio ingresso di materie diverse dal diritto positivo e per l'offerta di seminari autenticamente interdisciplinari e, dall'altro lato, di approfondire adeguatamente alcuni aspetti problematici del corso, facendo ricorso, in modo particolare, a casi giurisprudenziali e al metodo della “classe capovolta”

91. *Commission de Réflexion sur les Études de droit*, cit., 14.

(*flipped classroom*): lettura a casa e schedatura di sentenze e altri materiali didattici selezionati dal docente, prima, e analisi e discussione in classe di quanto assimilato autonomamente dallo studente, poi. Come osserva Luigi Capogrossi Colognesi, «quello che noi dobbiamo fornire non è l'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. Quello che dobbiamo fornire è un pieno dominio dell'uso dei basilari strumenti di navigazione, bussola, sestante, scandaglio, di cui il laureato dovrà saper fare buon uso»<sup>92</sup>.

Inutile dire che già questa prima proposta di modifica della struttura dei corsi, che porta necessariamente con sé anche l'esigenza di un ripensamento dei tradizionali strumenti didattici, è destinata ad incontrare forti ostacoli, di tipo culturale e corporativo. Eppure una tale riforma non può più essere rinviata. Come osserva Capogrossi Colognesi, «il feticismo» che le ex facoltà di giurisprudenza «sembrano nutrire per un certo assetto delle discipline e dei loro contenuti è solo segno di sclerosi». E fa l'esempio dell'insegnamento delle procedure. Non è possibile, osserva, che quel «momento centrale dell'intero sistema giuridico che è il processo [...] sia letteralmente offuscato nella sua centralità dalle migliaia di pagine relative ad aspetti tutti in sé insignificanti. Aspetti che possono e debbono solo interessare l'avvocato e il magistrato nel loro lavoro pratico»<sup>93</sup>.

L'altra direttiva consiste nell'aprire gli stessi corsi di diritto positivo ad altre prospettive disciplinari (anche con la collaborazione di colleghi), a cominciare dalla storia e dal diritto europeo e comparato<sup>94</sup>. Ciò significa

92. 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*, cit., 82. La stessa direttiva veniva già da Duguit alla fine del XIX secolo: «Il serait dangereux de surcharger l'enseignement de détails historiques ou juridiques, qui fatigueraient leur mémoire sans développer leur esprit. On devra s'arrêter avant tout aux grandes lignes, donner aux élèves des cadres et des idées générales, qui leur permettent de faire plus tard des études approfondies». E conclude: «Les cours sont assurément une excellente chose; mais en les multipliant, on courrait peut-être le risque d'absorber le temps des élèves et d'entraver chez eux l'initiative dans le travail et l'originalité dans les idées » (L. DUGUIT, *De quelques réformes à introduire dans l'enseignement du droit*, cit., 154).

93. *Ibidem*.

94. Nella stessa prospettiva, cfr. il già citato rapporto del Wissenschaftsrat tedesco che raccomanda un dialogo fitto e continuo tra discipline positive e discipline teorico-fondative (storiche, filosofiche, teorico-generaliste, sociologiche, comparatistiche, politologiche, economiche...).



che, ad esempio, non dovrebbero più essere proposti, in linea di massima, corsi facoltativi di procedura penale europea o di diritto privato comparato, corsi che, tra l'altro, pochi e in certi casi pochissimi studenti scelgono, tranne nel caso che siano impartiti da docenti di particolare levatura. La dimensione europea del diritto e la prospettiva comparata (orizzontale e verticale) dovrebbero caratterizzare tutti gli insegnamenti di diritto positivo, non essere riservate a corsi specifici<sup>95</sup>. Corsi autonomi di diritto europeo e di diritto comparato dovranno sì esserci, ma solo per presentare i caratteri generali degli ordinamenti, la loro storia, le loro istituzioni, le loro fonti. Per quanto riguarda, più specificamente, la comparazione, oltre al corso obbligatorio e introduttivo di «sistemi giuridici comparati», bisognerebbe istituire, come già avviene, peraltro, in diverse università italiane, corsi specifici su sistemi giuridici che presentano, come quello inglese e americano, caratteristiche tipiche molto diverse da quelle dell'Europa continentale e che proprio per questo sono particolarmente fecondi sul piano formativo, specie nell'attuale periodo di «scienza straordinaria» che richiede la capacità di osservare l'esperienza giuridica del proprio paese da diversi punti di vista<sup>96</sup>.

#### 10. *Le condizioni per una nuova educazione giuridica*

Ovviamente, come del resto è già emerso, per realizzare un nuovo modello di educazione giuridica non bastano le buone proposte. Occorre creare, altresì, le condizioni di ordine culturale, normativo, istituzionale, motivazionale, senza le quali nessuna riforma può sperare di vedere la luce.

95. Un simile approccio era stato seguito, ad esempio, da Rodolfo Sacco nel corso di diritto civile che ebbi la fortuna di seguire nell'anno accademico 1989-1990 presso l'Università di Torino (quell'anno il corso era dedicato al possesso).

96. Per un modello più spinto di denazionalizzazione dell'insegnamento del diritto, fondato su un ribaltamento di prospettiva («former d'abord les étudiants à être des juristes du monde, sauf à les spécialiser ensuite dans tel ou tel droit national»), cfr. P. ANCEL, «*Quelle place pour le droit national dans l'enseignement du droit en Europe?*», in *Revue de droit de l'Université de Sherbrooke*, 43, 2013, 90 s., dove, oltre a presentare le esperienze innovative dell'Università di Maastricht e di McGill, illustra il nuovo «bachelor de droit, dit transnational», inaugurato nel 2014, dell'Università del Lussemburgo (in cui Pascal Ancel è giunto nel 2011, contribuendo in maniera decisiva all'ideazione e alla realizzazione del progetto). Per una presentazione più approfondita e aggiornata del nuovo corso di studi – che a Lussemburgo è l'unico proposto agli studenti – cfr. P. ANCEL, *Le bachelor transnational de l'Université de Luxembourg*, in P. ANCEL - L. HEUSCHLING (a cura di), *La transnationalisation*, cit., 15-28.

La prima condizione, fondamentale, è già stata ricordata. Bisogna che sia portata a pieno compimento la rivoluzione scientifica tentata durante tutto il secolo scorso e avviata nel secondo dopoguerra con il ristabilimento della seconda dimensione del diritto tramite le costituzioni rigide e il controllo di costituzionalità delle leggi. Condizione necessaria affinché un nuovo modello di formazione giuridica possa affermarsi è infatti che gran parte della comunità scientifica pensi il diritto, il sapere giuridico e il ruolo del giurista alla luce di un nuovo paradigma scientifico.

Ci sono poi due ostacoli che, oltre a quello corporativo già accennato, rendono difficile il cammino di ogni riforma.

Il primo – la cui importanza, in Italia, si è in parte ridimensionata in questi ultimi anni – attiene alla massa di studenti che le grandi università devono gestire. Qualità non fa rima con quantità ed è evidente che i metodi alternativi alle lezioni *ex cathedra* (*moot courts*, cliniche legali, laboratori metodologici dove lo studente apprende il saper fare del giurista: scrivere, parlare in pubblico, argomentare, condurre una ricerca scientifica, risolvere casi pratici, negoziare...) non possono che rivolgersi a un numero ridotto di studenti. Scartata la soluzione del numero chiuso, che in Paesi come la Francia – dove, come si è visto, non si è verificato nessun calo delle immatricolazioni – è ciclicamente riproposta e, per varie ragioni, sempre rifiutata<sup>97</sup>, rimangono sostanzialmente due strade da percorrere: la prima consiste nel rimandare la selezione, per alcuni dopo il primo anno<sup>98</sup>, per altri già dopo il primo semestre<sup>99</sup>; la seconda – non alternativa alla prima e praticata, ad esempio, in Francia da alcune università dopo l'ingresso di

97. Questa idea è stata recentemente riproposta da O. BEAUD, *Universités: "la coupe est pleine"*, cit., che la ritiene, tuttavia, poco realistica. Una soluzione più praticabile sarebbe «d'introduire une sélection en entrée du M1» (ossia al quarto anno, dopo la «licence»), soluzione che «conduirait à repenser entièrement l'organisation des facultés de droit. Par exemple, l'institution d'une sorte de collègue généraliste en trois ans (L1) permettrait de combler les immenses trous de la formation du second cycle scolaire et de donner une culture pluridisciplinaire à des juristes qui n'en ont aucune».

98. Così F. OST, *Former des juristes responsables: quatre problématiques enchevêtrées*, in M. VOGLIOTTI (a cura di), *Pour une nouvelle*, cit., 49.

99. Di questo avviso è J. DANET, *Sur la force d'inertie*, cit., 97: «La masse des étudiants qui arrivent en première année, dont certains (aux alentours de 30% sans doute) n'arriveront jamais quelques soient les efforts qu'on déploie à mener à bien des études de droit, ne doivent plus être laissés seuls face à leur échec. [...] Il s'agit de leur dire, dès qu'on peut, c'est-à-dire [...] au bout de quatre mois, cinq mois au plus, qu'ils doivent se réorienter. Le leur dire fermement, sans violence, sans mépris, mais fermement. Toute autre attitude est démagogique».

Sciences po nel mercato della formazione giuridica<sup>100</sup> – consiste nell’allestire dei percorsi differenziati o d’eccellenza per studenti selezionati sulla base di criteri meritocratici.

Il secondo ostacolo è rappresentato dalla scarsa motivazione dei professori – poco propensi «à faire un crédit spontané à de nouveaux élans réformateurs»<sup>101</sup> – a investire tempo ed energia per riflettere sull’insegnamento e sperimentare nuovi metodi didattici.

Per superare questo ostacolo bisogna intervenire su più fronti. Innanzitutto, prevedendo, a livello delle singole università, degli incentivi finanziari per i docenti che dedichino una parte del loro tempo per concepire e realizzare progetti innovativi. Occorrerebbe, poi, destinare finanziamenti ministeriali sia a gruppi di ricerca che propongano progetti scientifici innovativi sulla formazione sia alle università che realizzino programmi educativi originali ed efficaci. Deve diventare patrimonio comune la piena consapevolezza che, da una parte, il tema della formazione possiede la stessa dignità scientifica attribuita ad altri temi di ricerca, come da molto tempo avviene nei paesi di *common law*, e, dall’altra, che l’insegnamento, al pari della ricerca, rappresenta una missione fondamentale dell’università, non solo per i suoi immediati destinatari, gli studenti, ma anche per il futuro del diritto, della scienza giuridica e della società. Un modo per favorire questa consapevolezza – e per migliorare, allo stesso tempo, l’offerta formativa – potrebbe essere quello di prevedere un obbligo di partecipazione a riunioni periodiche in cui riflettere su metodi, contenuti e finalità della formazione giuridica, scambiare buone pratiche, coordinare i corsi dello stesso anno, concepire progetti didattici interdisciplinari, anche confrontandosi con rappresentanti del mondo del lavoro.

Un ultimo fronte su cui agire per superare l’ostacolo motivazionale è quello della carriera. Come osserva Joseph Weiler in un contributo che si è già avuto modo di citare, sebbene l’insegnamento sia sempre menzionato tra i vari indicatori che misurano i progressi accademici, il suo peso sull’avanzamento della carriera è del tutto irrilevante. Quest’ultima dipende

100. La prima è stata l’Università Paris II con il suo *Collège de droit*. A questo primo esperimento ne seguirono altri, diversi tra di loro, come ad esempio il «Parcours d’excellence» dell’Università di Rennes I, su cui cfr. S. SOLEIL, *La licence Parcours d’excellence de l’Université Rennes I. Retour sur 10 ans d’innovations pédagogiques*, in M. VOGLIOTTI (a cura di), *Pour une nouvelle*, cit., 101-120.

101. Così il rapporto della «Commission de Réflexion sur les Études de droit», cit., che continua: «Sauf sans doute si les raisons d’être desdites réformes sont expliquées et débattues là où elles doivent être mises en œuvre et si elles sont accompagnées d’encouragements» (7).

quasi totalmente dai «prodotti della ricerca», come da un po' di tempo si dice nel linguaggio burocratese dell'accademia italiana, che al lessico dell'economia si ispira sempre di più per nominare le cose dell'università: «piano carriera» (al posto del vecchio «piano di studi»), «crediti formativi», «debiti formativi» ecc. A proposito di questo forte sbilanciamento a favore delle pubblicazioni scientifiche (il cui peso è sempre più commisurato alla quantità che alla qualità e valutato in base a criteri e modalità non di rado discutibili), Weiler si chiede: «Ma qualcuno, specialmente nella nostra disciplina, si è davvero preoccupato di valutare il bene pubblico derivante alla società dal peso crescente e, secondo me, eccessivo attribuito alla “produzione letteraria” di articoli spesso fungibili, la cui media di lettori è così bassa da essere mortificante, e dalla diminuzione di importanza dell'insegnamento come obiettivo centrale dell'università?»<sup>102</sup>.

Almeno altre due condizioni, non meno importanti, sono infine necessarie perché un'autentica riforma dell'insegnamento possa davvero realizzarsi.

La prima attiene ai margini di autonomia e di libertà assegnati al corpo docente di ciascuna università. In Italia, da troppi anni ormai, questi margini sono così stretti da impedire qualsiasi ambizioso progetto riformatore. L'importanza di tale fattore è ben evidenziata da Merryman nel saggio citato all'inizio di questo lavoro. A suo avviso, infatti, la principale differenza tra i sistemi di *common law* e di *civil law* andrebbe proprio ravvisata nella mancanza di una vera libertà (e responsabilità) dei docenti dei paesi dell'Europa continentale rispetto all'organizzazione e alle finalità degli studi giuridici. Dopo aver osservato che la vera forza del sistema americano «lies in the fact that it is constantly under searching critical review by those responsible for it, the law professors themselves», e che la maggior parte dei professori delle *law schools* è sempre insoddisfatta rispetto agli obiettivi, ai metodi e agli standards «of contemporary American legal education», conclude dicendo che «fortunately, we are in a position to do something about it; to change, to innovate, to abandon the failed experiment, to take up the brilliant proposal. We, the law teachers, have the power and the responsibility to determine the form and substance of legal education. In the end, that may be the most significant difference of all»<sup>103</sup>.

La seconda condizione, che mi limito qui a menzionare perché da sola meriterebbe un'indagine intera, è legata al sistema di reclutamento

102. J.H.H. WEILER, *Consigli ai giovani ricercatori*, cit., 731.

103. J.H. MERRYMAN, *Legal Education*, cit., 194.

dei docenti e alla loro formazione. In Francia sono ricorrenti le critiche rivolte al «concours d'agrégation», responsabile, secondo i detrattori, di essere un freno all'innovazione e al dialogo interdisciplinare, quando non un vero e proprio vettore di conformismo scientifico. Quanto alla formazione dei formatori, che, come si è visto, deve mirare, tra l'altro, a forgiare intelletti aperti al dialogo interdisciplinare, non è più ammissibile lasciarla all'iniziativa individuale. Un buon giurista non è necessariamente un buon insegnante. La formazione dei futuri giuristi è troppo importante perché la si possa lasciare interamente nelle mani dell'insegnante *self-made*.

Come si è visto, la formazione dei giuristi di domani richiede impegno, determinazione e progetti ambiziosi. L'utopia di oggi è la realtà di domani: urge immaginarla e cominciare a realizzarla.

Thomas Casadei

## Una didattica “senza frontiere”? Le trasformazioni del diritto e il mestiere di insegnare\*

### 1. *Introduzione*

Nel contesto di un'approfondita riflessione sulla formazione del/della giurista è stato opportunamente osservato che questa figura

non può limitarsi ad essere un mero esegeta delle norme vigenti e ad adottare come ordinamento di riferimento quello statale nelle forme assunte nel secolo XIX e in buona parte del successivo [...] e che deve, al contrario, essere educat[a] alla consapevolezza dell'inscindibile legame tra diritto e realtà sociale, economica e politica sottostante, dell'indispensabile necessità di adottare logiche interpretative per costruire categorie teoriche di lettura razionale della prassi, della rispondenza delle stesse logiche alla cultura e alle esigenze di ciascuna epoca<sup>1</sup>.

Seguendo questo approccio diviene pertanto fortemente auspicabile, per non dire necessario, che la formazione dei giuristi e delle giuriste ma anche quella dei docenti dei corsi di diritto ed economia nella scuola

\* Ringrazio Clelia Bartoli, Cecilia P. Blengino, Anna Cavaliere, Christian Crocetta, Francesco De Vanna, Marina Evangelisti, Fernanda Faini, Carla Faralli, Michele Ferrazzano, Gianluigi Fioriglio, Tommaso Greco, Nicola Lettieri, Valeria Marzocco, Stefano Pietropaoli, Maria Cristina Santini, Alessandra Sciarba, Serena Vantin, Giacomo Viggiani, Silvia Zullo per il dialogo sviluppato, in varie occasioni di confronto, sui temi (e i problemi) della didattica del diritto. Alcuni spunti di riflessione sono maturati nel dialogo con studenti e studentesse del corso di “Didattica del diritto e media education” che ho tenuto presso il Dip. di Giurisprudenza dell'Univ. di Modena e Reggio Emilia negli a.a. 2017-2018 e 2018-2019 e all'interno delle discussioni che si svolgono nell'ambito dell'Officina informatica DET - “Diritto Etica e Tecnologie” del CRID - Centro di Ricerca Interdipartimentale su Discriminazioni e vulnerabilità ([www.crid.unimore.it](http://www.crid.unimore.it)).

1. M. CARVALE, *Le discipline storico-giuridiche*, in *La formazione del giurista. Atti del Convegno* (Roma, 2 luglio 2004), a cura di C. Angelici, Giuffrè, Milano, 2005, 15-26, 25 (nota 10).

secondaria<sup>2</sup> non si limiti «all’acquisizione di nozioni del diritto vigente»; i loro percorsi formativi «devono, piuttosto, arricchirsi con la padronanza di letture interpretative di un diritto in continuo sviluppo, con la capacità di muoversi con facilità entro un ordinamento sempre più complesso ed articolato»<sup>3</sup>.

«Il diritto contemporaneo e l’ideologia giuridica oggi prevalente» – ed è opinione ormai assodata – «sfidano apertamente il mito originario della certezza del diritto. La costituzionalizzazione degli ordinamenti giuridici accresce la flessibilità del diritto a detrimento della certezza e impone a tutti – legislatori, giudici e individui soggetti al diritto – di assumersi le proprie responsabilità e i rischi che ne conseguono»<sup>4</sup>.

L’unica *certezza del diritto* alla quale chi si assume l’onore di insegnare le discipline giuridiche dovrebbe restare leale pare allora – nell’epoca attuale – la *fragilità* e la *mutevolezza* del diritto nel tempo, il che significa, però, verificarne paradossalmente anche le sue forme di *persistenza*, ossia la sua *forza*<sup>5</sup>.

Quella che oggi sembra la sfida più grande per una disciplina sottoposta all’impatto di grandi trasformazioni<sup>6</sup>, legate ai processi economici e all’impatto pervasivo delle nuove tecnologie, pare proprio quella di riaffermare la sua *capacità di regolazione*, comprendendo appieno le mutazioni in corso e, laddove possibile, la sua *capacità di promozione* – per nulla neutrale – degli indirizzi di siffatte mutazioni, nel rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali.

Già quindici anni orsono, le mutazioni in corso, e la potenza delle loro implicazioni, venivano puntualmente descritte da Alfonso Catania: «Il lessico giuridico viene sottoposto a trazione oltre misura, dalla sfida storica della globalizzazione, e costretto a denotare con categorie giu-

2. Per una panoramica delle questioni fondamentali con riferimento a questo profilo, e in particolare alla formazione e all’aggiornamento degli insegnanti negli istituti scolastici superiori in base all’ordinamento vigente si veda, da ultimo, P. MORO (a cura di), *Insegnare diritto ed economia. Metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica*, Franco Angeli, Milano, 2020.

3. M. CARVALE, *op. cit.*, 26.

4. A. SCHIAVELLO, “La grida canta chiaro” ... o forse no. Qualche osservazione a partire da un esercizio di interpretazione giuridica, in *Lo Stato*, 14, 2020, 367-387, 368.

5. Per una trattazione ispirata a questo approccio rinvio a F. MANCUSO, *Duplicità del diritto*, Giappichelli, Torino, 2019. Cfr. anche AA.VV., *Paradossi del diritto. Scritti dedicati a Eligio Resta*, a cura di P. Gonnella e S. Anastasia, Roma Tre-Press, Roma, 2019.

6. Una puntuale ricognizione è proposta in G. FIORIGLIO, *Trasformazioni del diritto. Alla ricerca di nuovi equilibri nell’esperienza giuridica contemporanea*, Giappichelli, Torino, 2017.

ridiche moderne fino ad oggi adoperate senza incertezza, fatti inediti e nuove problematiche connessioni»<sup>7</sup>.

Aporie profonde e radicali tensioni sono divenute la regola con cui fare i conti, e antichi bastioni sono via via caduti.

L'intero sistema giuridico, sotto la spinta dei processi veicolati dalla globalizzazione economica, ha perso infatti – così segnalava con lucidità ancora Catania – alcune delle sue «caratteristiche autoreferenziali (indagate tradizionalmente dalla teoria generale) di completezza, coerenza, unità nel fuoco della sovranità statale: sempre più il diritto si flette a rappresentare istanze pluriverse e complesse difficilmente riconducibili alla organicità della istituzione statale cui il moderno lo ha legato e dunque si rende disponibile a dar voce a esigenze nuove, a relazionalità impreviste, rispetto alle quali il ruolo dei principi valoriali, positivizzati nelle Costituzioni e nelle Dichiarazioni dei diritti umani, possono costituire un riferimento più significativo di quanto la rigida organizzazione teorica deduttiva potesse supporre»<sup>8</sup>.

Il diritto, forse più di altre discipline, è una disciplina composita, costituita da saperi complessi e sottoposto a molteplici “sguardi”, tutti ugualmente legittimi e funzionali a comprenderne le diverse articolazioni e i diversi effetti<sup>9</sup>.

Si tratta di una complessità che di certo è attualmente accentuata da una fase storica caratterizzata da imponenti accelerazioni che costringono a ripensarne criticamente le *pratiche*, le *funzioni* e gli *scopi*<sup>10</sup>, nonché i *limiti* e i *confini*<sup>11</sup> e, in generale, la sua stessa *identità*, a partire dal suo statuto epistemologico<sup>12</sup>.

7. A. CATANIA, *Trasformazioni del diritto in un mondo globale*, in Id., *Effettività e modelli normativi. Studi di filosofia del diritto*, a cura di V. Giordano, Giappichelli, Torino, 2018, 165.

8. A. CATANIA, *Prefazione*, in Id., *Effettività e modelli normativi. Studi di filosofia del diritto*, cit., XX-XXI. Cfr., per una recente disamina critica di questi nodi, M. LA TORRE, *Il diritto contro se stesso. Saggio sul positivismo giuridico e la sua crisi*, Olschki, Firenze, 2019.

9. Per una trattazione di questo aspetto sia consentito rinviare a Th. CASADEI, *Il diritto in azione: significati, funzioni e pratiche*, in V. MARZOCCO - S. ZULLO - Th. CASADEI, *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, Pacini, Pisa, 2019, 89-125, in part. 89-97.

10. Come ben illustra F. OST, *À quoi sert le droit? Usages, fonctions, finalités*, Bruylant, Bruxelles, 2016. Cfr. M.A. SIMONELLI, *Pratiche, funzioni e scopi del diritto. Note su À quoi sert le droit? di François Ost*, in *Sociologia del diritto*, 3, 2018, 187-196.

11. Per una suggestiva interpretazione del tema dei confini si veda, da ultimo, A. SUPLOT, *La sovranità del limite. Giustizia, lavoro, ambiente nell'orizzonte della mondializzazione*, a cura di A. Allamprese, L. D'Ambrosio, Postfazione di O. de Leonardis, Mimesis, Milano-Udine, 2020. Cfr. anche le suggestive argomentazioni contenute in M. TARUFFO, *Sui confini: scritti sulla giustizia civile*, il Mulino, Bologna, 2002.

12. Per quanto riguarda il tema dell'identità del diritto e delle sue basi filosofiche si possono vedere i contributi raccolti in B. MONTANARI (a cura di), *Filosofia del diritto*.



In particolare, in questa sede, si cercherà di tratteggiare come siffatte trasformazioni incidano su tre questioni nodali come quella della visione dell'ordinamento (§ 1), quella della concezione dei soggetti di diritto (§ 2) e quella dell'interpretazione dell'esperienza giuridica stessa plasmata dalle nuove tecnologie (§3), nonché come debbano, conseguentemente, configurarsi gli approcci da adottare e definirsi i fini da perseguire per chi si appresta al difficile, e sempre affascinante, “mestiere di insegnare” (§ 4).

## 2. *Ordinamento e interpretazione*

Per chi si cimenta con i fenomeni giuridici può essere sicuramente assai appropriato tenere insieme la conoscenza dell'ordinamento e delle sue norme con la piena consapevolezza, riprendendo un'espressione molto efficace di Uberto ScarPELLI, «delle *origini storiche*, delle *basi sociali* e delle *funzioni politiche* delle strutture logiche del diritto»<sup>13</sup>.

Le norme sono, del resto, la figura maggiormente espressiva del fenomeno giuridico, soprattutto per uno studente o una studentessa, le cui esperienze di vita possono essere piuttosto agevolmente incanalate e comprese attraverso questo primo *frame* che chiama in causa il rispetto delle regole e la questione dell'obbedienza ma, al contempo, anche quello della critica e della disobbedienza.

Quando chi studia diritto comprende l'esistenza delle norme (intese, appunto, come regole<sup>14</sup>), e ne coglie il significato nella sua stessa esperienza quotidiana, si chiede *come* siano state stabilite, secondo *quali principi*, mediante *quali procedure* e *quali organi*, e *quali strumenti* ne garantiscono l'*efficacia*<sup>15</sup>.

*Il senso di un insegnamento*, numero monografico di *Teoria e Critica della Regolazione Sociale*, 1, 2016. Cfr. anche, per una visione d'insieme, S. RODOTÀ, *La vita e le regole. Tra diritto e non diritto*, Feltrinelli, Milano, 2007. Utili considerazioni, in chiave prettamente didattica, si trovano in S. FUSELLI, *Introdurre ai principi filosofici dell'esperienza giuridica. Per una didattica del diritto nei percorsi liceali*, in P. MORO (a cura di), *Insegnare diritto ed economia*, cit. (17-30).

13. U. SCARPELLI, *L'educazione del giurista*, in *Rivista di diritto processuale*, 1, 1968, 1-33, 25 (nota 4).

14. Per un inquadramento si possono vedere, *ex multis*, R. GUASTINI, *Far cose con regole*, il Mulino, Bologna, 1979; M. BARBERIS, *Il diritto come discorso e come comportamento. Trenta lezioni di filosofia del diritto*, Giappichelli, Torino, 1988, pp. 111-151. In una chiave prettamente didattica: M. TROMBINO, *Conoscere le regole del gioco: la Costituzione come educazione alla legalità*, Poseidonia, Bologna, 1994.

15. Come osserva Tommaso Greco: «Egli ha bisogno innanzi tutto di imparare non solo cosa gli dice una norma, ma il come e il perché una norma è una norma (se non altro perché

In altri termini, lo studente/la studentessa comincia così a mettere a tema l'idea dell'*ordinamento giuridico*<sup>16</sup>, ossia di una struttura – a carattere politico-istituzionale – all'interno della quale le norme sono collocate e dalla quale sono legittimate<sup>17</sup>.

L'ordinamento statale è oggi sempre più stratificato e articolato: per descriverlo si ricorre opportunamente alla *dimensione multilivello* che lo porta a interagire con le corti europee (e i loro dialoghi), con le incidenze del *soft law*, con l'impatto che questi aspetti hanno sulla questione delle fonti<sup>18</sup>.

Nell'ultimo quindicennio, a partire dall'affermazione del ruolo centrale delle Corti costituzionali degli Stati e dei giudici sovranazionali, i concetti di «dialogo tra Corti» e di «comunità interpretativa allargata» si sono affermati come categorie ricorrenti nell'analisi teorico-giuridica,

la cosa non è affatto indipendente dal come e dal perché); ha bisogno di capire quali sono le dinamiche che si muovono intorno al diritto, e di cui il diritto fa parte, per poterne intuire i possibili sviluppi futuri; ha bisogno di essere consapevole dell'ineliminabile dimensione storica dei concetti di cui si servirà nel corso della sua professione. Solo in tal modo egli saprà corrispondere all'«essenza del lavoro del giurista, che risiede nella tutela e nella composizione degli interessi e dei valori, nel rispetto della legalità» (T. GRECO, *L'orizzonte del giurista tra autonomia ed eteronomia*, in *La formazione del giurista. Contributi una discussione*, a cura di B. PASCUTA e L. LOSCHIAVO, Tre Press, Roma, 2018, 45-68, 63).

16. Il concetto di «ordinamento» risulta tutt'altro che chiaro nei suoi elementi costitutivi ulteriori rispetto alla componente normativa espressa dalle leggi. Oltre al classico studio di N. BOBBIO, *Teoria dell'ordinamento giuridico*, Giappichelli, Torino, 1960, si vedano anche G. TARELLO, *Prospetto per la voce "ordinamento giuridico" di una enciclopedia*, in *Politica del diritto*, 1, 1975, pp. 73-102; A. CATANIA, *Argomenti per una teoria dell'ordinamento giuridico*, Jovene, Napoli, 1976; V. FROSINI, *Ordinamento giuridico*, voce in *Enciclopedia del diritto*, Giuffrè, Milano, 1980, vol. XXX. Un posto a parte merita lo studio di Santi Romano: *L'ordinamento giuridico* (1917), a cura e con un testo di M. CROCE, Quodlibet, Firenze, 2018. Sulle difficoltà nella ricostruzione di questo concetto: cfr. M. CASAVECCHIA, *L'ordinamento giuridico. Introduzione*, in *Il nuovo diritto delle società*, 11, 2013, 1, 134-151.

17. La distinzione è presente anche in LOMBARDI VALLAURI, *Il diritto come ordinamento*, in R. ORECCHIA (a cura di), *Il diritto come ordinamento. Informazione e verità nello Stato contemporaneo*, Giuffrè, Milano, 1976, 9-48, 10. Sulla distinzione tra «sistema giuridico» e «ordinamento giuridico», interessanti considerazioni sono presenti in F. VIOLA, *Autorità e ordine nel diritto*, Giappichelli, Torino, 1987, 99 e ss.

18. Sul tema rinvio ad A.M. SLAUGHTER, *A New World Order*, Princeton University Press, Princeton, 2009. Utili considerazioni si leggono in L. MARCHETTONI, *Dialogo fra corti e judicial borrowing: una prospettiva inferenzialista*, in *Rivista di Filosofia del diritto*, 1 (2015), n. 4, 149-170. Nel dibattito italiano, un riferimento importante è l'opera di B. PASTORE, *Interpreti e fonti nell'esperienza giuridica contemporanea*, CEDAM, Padova, 2014.

ponendo al centro delle riflessioni la questione dell'interpretazione e dei casi sui quali esercitarla.

Un brano di Giuseppe Zaccaria descrive bene lo scenario dinanzi al quale ci ritroviamo: «È opinione largamente condivisa nella teoria del diritto contemporanea, che ha da tempo abbandonato la concezione meccanicistica dell'interpretazione propria del positivismo giuridico, che l'interpretazione della legge non costituisca un momento accessorio o addirittura patologico dell'attività del giudice, alla quale quest'ultimo si potrebbe facilmente sottrarre laddove l'ordinamento fosse completo o le disposizioni giuridiche non fossero vaghe o ambigue. Il diritto non si compie infatti con la sola formulazione legislativa, ma solo nel momento in cui le disposizioni giuridiche acquistano contenuti determinati in rapporto alla fattispecie concreta da decidere, la quale ridefinisce continuamente il loro significato in rapporto all'evolversi delle domande provenienti dalla società».

«A garantire il rapporto indefettibile tra testi normativi e situazioni di vita» viene ad essere «il momento interpretativo, la mediazione dell'interprete, a prescindere dalla quale le direttive del legislatore non potrebbero in alcun modo concretizzarsi in sede applicativa, né pretendere di regolare i comportamenti sociali».

Da ciò segue una conseguenza importante: «se è vero che non c'è diritto senza interpretazione, il venir meno di qualsiasi mediazione interpretativa – ipotesi già di per sé del tutto contraddittoria – renderebbe sterile la regolamentazione giuridica ed il diritto resterebbe lettera morta»<sup>19</sup>.

Di qui l'importanza di accompagnare la formazione dei docenti e l'invito allo studio a studenti e studentesse con il ricorso a *casi concreti*, alla casistica giudiziale ed economico-aziendale<sup>20</sup>, a questioni controverse che

19. I passi citati sono tratti da G. ZACCARIA, *La comprensione del diritto*, Laterza, Roma-Bari, 2012, 154-155. Con riguardo a questa declinazione dell'ermeneutica giuridica, si vedano B. PASTORE, *Costituzionalismo ed ermeneutica*, in *Diritto e questioni pubbliche*, 16 (2016), 1, pp. 99-114; E. PARIOTTI, *La comunità interpretativa nell'applicazione del diritto*, Giappichelli, Torino, 2000. In merito a tale prospettiva, un riferimento imprescindibile è B. PASTORE - F. VIOLA - G. ZACCARIA, *Le ragioni del diritto*, il Mulino, Bologna, 2017. Si vedano, anche, in precedenza, F. VIOLA - G. ZACCARIA, *Diritto e interpretazione. Lineamenti di teoria ermeneutica*, Laterza, Roma-Bari, 2001 e, da ultimo, D. CANALE - E. PARIOTTI - B. PASTORE (a cura di), *Ermeneutica e positività del diritto. Studi in onore di Giuseppe Zaccaria*, Carocci, Roma, 2019.

20. Per alcuni esempi in tale direzione si vedano i contributi raccolti in P. MORO (a cura di), *Insegnare diritto ed economia*, cit., e in particolare quelli di F. CASA, *Per una didattica del diritto positivo di formazione giusnaturalista. Harry Potter e il processo (73-107)* e di F.

consentano di comprendere le complesse interazioni che caratterizzano l'esperienza giuridica contemporanea e i suoi rapporti con le diverse sfere sociali, nonché con i soggetti individuali e collettivi.

### 3. *La pluralizzazione dei soggetti di diritto*

Un analogo processo di complessificazione, rispetto a quello che attraversa l'ordinamento, si può registrare – come hanno attestato le diverse elaborazioni ascrivibili alle teorie critiche del diritto<sup>21</sup> – con riferimento alla nozione di soggetto di diritto<sup>22</sup>.

È stato opportunamente osservato che, a livello giuridico, «il “grande stile” che ha caratterizzato la modernità è stato notoriamente contraddistinto dalla presenza di un soggetto di diritto unico, la cui esistenza è stata ritenuta a lungo necessaria, ai fini della configurabilità della legge come astratta e regolare»<sup>23</sup>.

Come è noto, «la teorizzazione del soggetto moderno di diritto – emblematicamente espressa nei codici civili ottocenteschi – aveva portato a separare l'essere umano dal suo sembiante, la vita materiale dalla propria “maschera giuridica”: del resto, la regolarità del soggetto di diritto era stata concepita per suggerire una sua dimensione metastorica, funzionale appunto a renderlo astratto»<sup>24</sup>.

Dotato della propria maschera, «il soggetto ha rappresentato un'individualità portatrice di un valore al contempo particolare (in quanto biologicamente irripetibile) e universale, che ha ben presto acquisito il carattere dell'unicità». L'unicità dichiarata si è rivelata ben presto irraggiungibile e, anzi, soltanto apparente; questo, non solo perché il positivismo giuridico aveva metodologicamente descritto i particolari possibili di un «soggetto impossibile»<sup>25</sup>, «ma soprattutto perché i volti nascosti dietro la maschera

REGGIO, *Wizengamot. Un caso di Law & Literature per un percorso didattico sul diritto in tema di “giusto processo”* (109-140).

21. Per un'ampia mappa delle diverse teorizzazioni riconducibili a questa prospettiva si veda M.G. BERNARDINI - O. GIOLO (a cura di), *Le teorie critiche del diritto*, Pacini, Pisa, 2018.

22. Come attestano gli ottimi contributi raccolti in F. BILOTTA - F. RAIMONDI (a cura di), *Il soggetto di diritto. Storia ed evoluzione di un concetto nel diritto privato*, Jovene, Napoli, 2020.

23. M.G. BERNARDINI, *Le teorie critiche del diritto: soggettività in mutamento*, *Introduzione* a M.G. BERNARDINI - O. GIOLO (a cura di), *Le teorie critiche del diritto*, cit., 15-34, 18.

24. *Ivi*, 19.

25. S. AMATO, *Il soggetto e il soggetto di diritto*, Giappichelli, Torino, 1990, p. 116.

del soggetto di diritto avevano una propria concretezza, fisionomie ben precise alle quali la presenza della maschera negava pieno riconoscimento, e che non avevano tardato ad emergere, incrinandone la rassicurante regolarità. In quest'ottica, il soggetto paradigmatico ha a lungo coinciso con l'individuo maschio, adulto, bianco, autonomo, razionale, proprietario, stanziale, eterosessuale, normodotato e così via»<sup>26</sup>.

Entro questo contesto, il soggetto di diritto e quello di potere, sul piano della prassi, hanno per lunghissimo tempo coinciso: sotto questo profilo, si può affermare che «la narrazione giuridica moderna, riferita ad una soggettività unica, regolare, generale e neutra, altro non fosse che una laconica unità di significato, ottenuta mediante la violenza metafisica del pensiero».

Per questo, a partire dalla fine dell'Ottocento, l'unitarietà del soggetto di diritto – oltre che del soggetto stesso – è stata oggetto di una contestazione sempre più radicale e pervasiva, volta a decostruirlo e a disvelarne la falsa neutralità.

A tal fine, ha operato la svolta antiformalistica: la direzione seguita è stata quella del recupero della materialità del soggetto di diritto, ora sancendo il superamento della filosofia cartesiana che informava il codice ottocentesco attraverso la tematizzazione giuridica della sua “corporeità”, ora contribuendo alla sua “frammentazione” nelle diverse soggettività, concrete e situate, colte nella loro dimensione relazionale.

Sono venute così a configurarsi soggettività “al plurale”, che il diritto ha riconosciuto attraverso il passaggio dall'essere umano generico (l'individuo astratto) alle specifiche soggettività, ricorrendo a criteri di differenziazione sempre più puntuali e diversificati<sup>27</sup>, che consentono di coniugare l'universale con il particolare e, in tal modo, di ripensare l'idea stessa dei diritti umani<sup>28</sup>.

In quest'accezione, l'immagine del soggetto unico di diritto “in frammenti” assume dunque un significato peculiare: se vi è chi ne desume l'espressione della dissoluzione del soggetto stesso, c'è chi invita, piuttosto,

26. M.G. BERNARDINI, *Le teorie critiche del diritto: soggettività in mutamento*, cit., 19.

27. Sul processo di «specificazione» con riferimento ai diritti umani – già inquadrato da N. BOBBIO (*Presente e avvenire dei diritti dell'uomo* [1968], in *Letà dei diritti*, Einaudi, Torino, 1990, 17-44, in part. 29) – si veda A. PISANÒ, *I diritti umani come fenomeno cosmopolitico. Internazionalizzazione, regionalizzazione, specificazione*, Giuffrè, Milano, 2011, cap. III: *Il processo di specificazione dei diritti* (161-299). Cfr., anche, S. RODOTÀ, *Dal soggetto alla persona*, Editoriale scientifica, Napoli, 2007.

28. Cfr., a titolo esemplificativo, B. PASTORE, *Per un'ermeneutica dei diritti umani*, Giapichelli, Torino, 2003.

a comprenderne la sua “pluralizzazione”, attraverso il riconoscimento di specifiche identità<sup>29</sup>, che si muovono negli spazi non più solo fisici ma anche digitali e che costituiscono, è bene non dimenticarlo mai, l’esperienza stessa dell’identità dei “nativi digitali”<sup>30</sup>.

È proprio a quest’altezza dei problemi che l’insegnamento del diritto – e le sue combinazioni con la dimensione dell’identità soggettiva e di gruppo, da un lato, e la dimensione economica e commerciale della rete, dall’altro – può suscitare l’interesse di coloro che nel mondo della connettività permanente trascorrono buona parte delle loro vite ma anche rispondere ad alcune loro specifiche esigenze e aspettative<sup>31</sup>.

#### 4. *L’impatto della rete nell’esperienza giuridica: un mondo privo di frontiere?*

Nella società digitale il benessere e lo sviluppo umano dei singoli soggetti, come è stato puntualmente osservato, «hanno iniziato a dipendere in modo significativo dai servizi basati sui dati, dalla gestione del ciclo dell’informazione e dall’accesso al bene della conoscenza»<sup>32</sup>.

I dati formano il nostro “io” digitale e sui dati si basa ogni attività umana: i processi sono rappresentati da dati suscettibili di elaborazione e capaci di pervadere ogni aspetto dell’esistenza in modo ubiquo, integrandosi negli oggetti (*Internet of Things*), ed estendendo le capacità dell’essere umano<sup>33</sup> arrivando a ridefinire la soggettività e l’identità personale (la

29. Cfr., per un quadro d’insieme, i contributi raccolti in L. FERRARO (a cura di), *Pluralità identitarie tra bioetica e biodiritto*, Mimesis, Milano-Udine, 2016, che sottopongono a disamina le diverse implicazioni di questi processi.

30. S. TIROCCHI, *Sociologie della media education: giovani e media al tempo dei nativi digitali*, Franco Angeli, Milano, 2013.

31. Cfr. J.B. HOFMANN, *iRules: come educare figli iperconnessi*, Giunti, Firenze-Milano, 2015; J.M. TWENGE, *Iperconnessi: perché i ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti*, Einaudi, Torino, 2018.

32. F. FAINI, *Data society. Governo dei dati e tutela dei diritti nell’era digitale*, Giuffrè, Milano, 2019, XVII.

33. Lungo questo asse si sono sviluppate le riflessioni sul potenziamento umano e le sue implicazioni: si veda, ad esempio, S. SALARDI - M. SAPORITI (a cura di), *Le tecnologie “moralì” emergenti e le sfide etico-giuridiche delle nuove soggettività*, Giappichelli, Torino, 2020. Per un’applicazione all’ambito sportivo che ricopre un ruolo assai rilevante nell’immaginario sociale e, più in particolare, in quello delle nuove generazioni, si veda S. SALARDI, *Lo sport come diritto umano nell’era del post-umano*, Giappichelli, Torino, 2019.

“persona digitale”) nonché a plasmare nuove soggettività (le “personalità elettroniche”, frutto dell’intelligenza artificiale, e i robot)<sup>34</sup>.

Gli esseri umani, gli oggetti intelligenti, i robot elaborano e scambiano dati, conoscono e si conoscono grazie alle informazioni.

«Il sé è concepito come un sistema informazionale complesso, costituito da attività, ricordi e storie in cui si esprime la nostra coscienza di sé». In questa prospettiva, «noi siamo le nostre informazioni»<sup>35</sup> e la società nella quale viviamo è, precisamente, una *data society*: «una “società di dati”, che non è soltanto fondata sui dati come nel suo avvento quale società dell’informazione e della conoscenza, ma ne è intimamente pervasa finendo per coinvolgere e plasmare l’uomo stesso come un *data subject*»<sup>36</sup>.

I confini rassicuranti tra realtà digitale, cui accedere con il *login*, e realtà analogica, cui approdare con il *logout*, «collassano nel concetto di realtà; i bit prendono il posto degli atomi; l’accesso ai dati e ai servizi scalza il paradigma della proprietà delle *res corporales*; si ridefiniscono sfera pubblica e privata; mutano le geometrie del potere in un mondo privo di frontiere e» – ma solo apparentemente – «di sovrani»<sup>37</sup>.

Alla luce della connotazione contemporanea della realtà, il governo della *data society* passa necessariamente dal governo dei dati e il diritto, deputato a regolare la vita, è chiamato a disciplinare il “diluvio di dati” che inonda l’esistenza contemporanea e a tutelare i diritti delle persone coinvolti dalle diverse declinazioni assunte dai dati, dalle informazioni e dalla conoscenza<sup>38</sup>.

In tale contesto, gli ordinamenti giuridici sono tenuti al difficile compito di regolare tale “diluvio” di dati che caratterizza le esperienze di vita

34. Su questi esiti si vedano i contributi contenuti nella quarta parte del volume curato da BILOTTA - RAIMONDI, *Il soggetto di diritto*, cit.: A. ASTONE, *La persona elettronica: verso un tertium genus di soggetto?* (253-264); M. FOGLIA, *L’identità personale nell’era della comunicazione digitale* (265-276); E. MAESTRI, *La persona digitale tra habeas corpus e habeas data* (277-290); E. MOROTTI, *Una soggettività a geometrie variabili per lo statuto giuridico dei robot* (291-306).

35. L. FLORIDI, *La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta trasformando il mondo*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 2017, 78.

36. F. FAINI, *Data society*, cit., XVII.

37. In realtà le grandi compagnie private costituiscono i nuovi sovrani: cfr. J. TAPLIN, *Amazon, Google, Facebook: i nuovi sovrani del nostro tempo* (2017), Macro, Cesena, 2018. Per interessanti considerazioni su questi aspetti rinvio a S. PIETROPAOLI, *Da cittadino a user. Capitalismo, democrazia e rivoluzione digitale*, in A. CAVALIERE - G. PRETEROSSO (a cura di), *Capitalismo senza diritti?*, Mimesis, Milano-Udine, 2021 (31-41).

38. F. FAINI, *Data society*, cit., XVII.

contemporanee e, in particolare, il diritto è chiamato a disciplinare i *big data*, al fine di tutelare i diritti dei singoli e della collettività<sup>39</sup>.

Nel caso dei *big data*, peraltro, «il compito cui è chiamato il diritto è particolarmente complesso in considerazione proprio del funzionamento degli algoritmi, che evidenziano sotto diversi profili il contrasto ontologico con il modo di vedere la realtà da parte dei giuristi»<sup>40</sup>.

Seppur con una certa semplificazione, è possibile osservare che gli algoritmi prediligono un metodo descrittivo che si differenzia dal carattere prescrittivo tipico del diritto e, più ampiamente, gli algoritmi sono fondati su metodologie deterministiche, che si basano su fenomeni, su circostanze oggettive, su correlazioni e probabilità – che fungono da vettori di prevedibilità<sup>41</sup> – con un duplice effetto: se, da un lato, essi paiono consentire nuove straordinarie potenzialità in termini di prevenzione, con riferimento per esempio alla dimensione delle cure e dell'ambito medico-sanitario o anche ad altri profili connessi alla pratica forense o, ancora, alla libertà<sup>42</sup>, dall'altro rischiano di inficiare le scelte individuali e la libera volontà, su cui tipicamente poggiano gli ordinamenti giuridici democratici e la correlata regolazione<sup>43</sup>.

39. Nonostante tale esigenza, nell'ordinamento giuridico europeo non è ancora presente una regolazione esplicita dei *big data*. Al riguardo rilevano, tuttavia, due regolamenti complementari, che costituiscono il *framework* giuridico di riferimento per la circolazione libera e sicura dei dati nell'Unione europea: il regolamento europeo 2016/679 sulla protezione dei dati personali e il regolamento europeo 2018/1807 sulla libera circolazione dei dati non personali. Sul punto si veda, in particolare, F. FAINI, *Big data, algoritmi e diritto*, in *DPCE on line*, 3, 2019, 1869-1882: <http://www.dpceonline.it/index.php/dpceonline/article/view/785/726>. Per un approfondimento di queste problematiche: S. PIETROPAOLI, *Habeas data. I diritti umani alla prova dei big data*, in S. FARO - T.E. FROSINI - G. PERUGINELLI (a cura di), *Dati e algoritmi. Diritto e diritti nella società globale*, il Mulino, Bologna, 2020, 97-111. Cfr., anche, G. DELLA MORTE, *Big Data e protezione internazionale dei diritti dell'uomo. Regole e conflitti*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2018.

40. Al riguardo L. AVITABILE, *Il diritto davanti all'algoritmo*, in *Rivista Italiana per le Scienze Giuridiche*, 8, 2017, 315-327; A. GARAPON - J. LASSÈGUE, *Justice digitale: révolution graphique et rupture anthropologique*, Presses Universitaires De France, Parigi, 2018; A.C. AMATO MANGIAMELI, *Algoritmi e big data. Dalla carta sulla robotica*, in *Rivista di filosofia del diritto*, 1, 2019, 107-124.

41. La previsione (intesa anche come "prevedibilità") occupa un posto centrale nella discussione sulla "calcolabilità giuridica": cfr. A. CARLEO (a cura di), *Decisione robotica*, il Mulino, Bologna, 2020 (ed. speciale del mensile *Le scienze*).

42. Cfr., per questo aspetti, M. META, *Algoritmi di libertà. La potenza del calcolo tra dominio e conflitto*, Donzelli, Roma, 2018; e, in prospettiva divulgativa, A. VESPIGNANI, *L'algoritmo e l'oracolo. Come la scienza predice il futuro e ci aiuta a cambiarlo*, Le scienze, Roma, 2019.

43. Su questi diversi profili, si vedano, da ultimo, W. BARFIELD (ed. by) *Cambridge Handbook on The Law of Algorithms*, Cambridge University Press, Cambridge, 2020; M.



In tale contrasto, il diritto e le professioni legali si trovano ad affrontare complesse questioni etico-sociali ed eterogenee problematiche giuridiche, a tal punto radicali da far addirittura ipotizzare la “fine del diritto” e la “fine del giurista”<sup>44</sup>.

Gli ambiti normativi sottoposti a formalizzazione sono sempre più numerosi. Questi tentativi sul piano scientifico sono riconducibili a un campo di studi denominato «diritto computazionale»<sup>45</sup>. Con tale espressione si indica «quel particolare settore dell’informatica giuridica che si occupa della computabilità del ragionamento giuridico, esplorando la possibilità di ridurre le norme a una serie di rappresentazioni logiche interamente processabili. Si tratta, com’è facile intuire, di un approccio che sul piano teorico si avvicina alle tesi più estreme del formalismo giuridico»<sup>46</sup>; lo sviluppo di veicoli a guida autonoma<sup>47</sup>, su cui molte aziende automobilistiche stanno investendo, spiega in maniera emblematica le attuali prospettive del diritto computazionale nonché l’importanza delle riflessioni che su di esso si interrogano<sup>48</sup>.

Per quanto riguarda le professioni legali, è sufficiente elencare – come ha suggerito Stefano Pietropaoli in modo molto puntuale – «alcune delle innovazioni tecnologiche che le hanno rapidamente e radicalmente trasformate nell’ultimo ventennio: dall’automazione documentale agli *smart contracts*, dai *data base* normativi alla *online dispute resolution*, dalla

EBERS - S. NAVAS (eds.), *Algorithms and Law*, Cambridge University Press, Cambridge, 2020.

44. S. PIETROPAOLI, *Fine del diritto? L’intelligenza artificiale e il futuro del giurista*, in S. DORIGO (a cura di), *Il ragionamento giuridico nell’era dell’intelligenza artificiale*, Pacini, Pisa, 2020, 107-118.

45. M. DURANTE, *Potere computazionale: l’impatto delle ICT su diritto, società e sapere*, Meltemi, Milano, 2019. Per una panoramica internazionale: V.K. ASHLEY, *Artificial intelligence and legal analytics: new tools for law practice in the digital age*, Cambridge University Press, Cambridge, 2017.

46. S. PIETROPAOLI, *Fine del diritto? L’intelligenza artificiale e il futuro del giurista*, cit., 110.

47. Per una discussione dell’impatto sul piano etico e giuridico, si vedano: S. SCAGLIARINI (a cura di), *Smart roads e driverless cars: tra diritto, tecnologie, etica pubblica*, Giappichelli, Torino, 2019; D. CERINI - A. PISANI TEDESCO (a cura di), *Smart mobility, smart cars e intelligenza artificiale: responsabilità e prospettive*, Giappichelli, Torino, 2019.

48. Siffatte riflessioni si collocano nell’alveo dei cosiddetti *computational legal studies*, un’area di ricerca che esplora sperimentalmente l’utilizzo di tecniche computazionali avanzate (inferenza *graph-based*, *machine learning*, simulazione *agent-based*, *evolutionary computing*) per innovare i processi di creazione, comprensione e studio del diritto: per un’ampia panoramica si veda N. LETTIERI, *Law in The Turing’s Cathedral. Notes on the Algorithmic Future of Legal Research*, in W. BARFIELD (ed. by), *Cambridge Handbook on The Law of Algorithms*, cit., 32-95.

gestione informatica dei processi fino ad arrivare alla *machine prediction* e al *legal question answering* informatizzato»<sup>49</sup>.

I professionisti del diritto stanno già facendo i conti con un modo di lavorare del tutto nuovo rispetto al passato – basti pensare alle modalità di reperimento di testi di legge e all'individuazione di casi giurisprudenziali, ma anche al supporto che le tecnologie informatiche offrono nella stesura dei contratti e di qualsiasi altro tipo di documento giuridicamente rilevante – e dunque l'insegnamento stesso del diritto non può non cogliere queste trasformazioni, i loro esiti, il loro modo di mutare, in profondità, l'esperienza giuridica stessa.

##### 5. *Implicazioni e prospettive: una didattica senza frontiere?*

Quanto si è cercato di descrivere determina pertanto un forte bisogno di compenetrare i fondamenti del pensiero giuridico, i suoi più antichi paradigmi, con la ricerca e la formazione continua sulle inedite sfide che mettono in questione i suoi stessi confini e le sue forme, in sostanza la sua stessa identità.

In ambito accademico – laddove si formano gli insegnanti – ciò deve aprire la strada a percorsi di studio certamente “ibridi”, caratterizzati da corsi e attività interdisciplinari, laboratori, iniziative che mettano in stretto dialogo i dipartimenti con gli ordini professionali, le istituzioni, le organizzazioni economiche, sindacali, di categoria, il vastissimo mondo dell'associazionismo e del terzo settore e, mediante queste modalità, studenti e studentesse con esperti e nuove figure professionali impegnate attivamente – si pensi solo per fare un esempio a quella del *Data Protection Officer* (DPO) – nel gestire gli effetti delle tecnologie informatiche e dell'intelligenza artificiale, così come gli esiti delle trasformazioni che riguardano gli ordinamenti e le vite dei soggetti.

Come è stato assai efficacemente suggerito: «Si continui dunque ad insegnare nelle facoltà giuridiche che cosa è l'abigeato, ma si aiuti anche il giovane allievo ad inquadrare nelle fattispecie penali del nostro ordinamento la condotta del *phishing*. Si insista nel sottolineare l'immutata valenza della definizione di usufrutto del *Corpus juris civilis*, ma si rifletta anche sulla responsabilità giuridica di un *Internet service provider*. Non gettiamo alle ortiche i voluminosi tomi delle pandette, ma neppure teniamoli sulle spalle come un giogo. Appoggiamoci su di loro, per guardare più lontano»<sup>50</sup>.

49. S. PIETROPAOLI, *Fine del diritto? L'intelligenza artificiale e il futuro del giurista*, cit., 110.

50. *Ivi*, 118.

Per guardare più lontano – mutuando le parole che Alex Langer utilizzava per descrivere la convivenza civile – occorrono «mediatori, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera»<sup>51</sup>.

C'è bisogno, in questo caso parafrasando Langer, di “traditori della compattezza disciplinare”, non di “transfughi”. Occorre dedicarsi «all'esplorazione e al superamento dei confini», ma mantenendo ben saldi i raccordi con la dimensione giuridica, con le categorie e gli attrezzi del diritto: si tratta di un'attività «decisiva per ammorbidire le rigidità, relativizzare le frontiere, favorire l'inter-azione»<sup>52</sup> e dunque per affinare gli strumenti per orientarsi nel mondo che cambia (e in cui cambiano le dimensioni esistenziali dei soggetti) o per predisporne anche dei nuovi.

Questo approccio al diritto consente di fare i conti con le trasformazioni in corso sollecitando una diversa modalità di concepire la stessa *funzione di regolazione*, chiamando in causa anche la sua possibilità di *promuovere precisi principi valoriali*.

Con riguardo al primo aspetto, regolativo, un campo sicuramente da coltivare è, anche qui per ricorrere ad un esempio, quello relativo all'*habeas data*, ossia uno strumento rivolto a un giudice al fine di assicurare l'autodeterminazione informativa, la privacy e la libertà di informazione di una persona: «il diritto di libertà informatica assume», in tal modo, «una nuova forma del tradizionale diritto di libertà personale, come diritto di controllare le informazioni sulla propria persona».<sup>53</sup>

Con riguardo al secondo aspetto, promozionale, è – con riferimento alla scuola secondaria – l'idea di un diritto, per così dire, *senza frontiere* che può intercettare le sfide della *cittadinanza digitale*<sup>54</sup>, prevenendo discorsi d'odio e pratiche di violenza, ma anche riaffermando il senso di una *cittadinanza attiva*, che ispirandosi ai principi costituzionali e alla cultura dei diritti umani<sup>55</sup>,

51. A. LANGER, *La scelta della convivenza*, edizioni e/o, Roma, 1995, 39.

52. *Ibidem*.

53. T.E. FROSINI, *Google e il diritto all'oblio preso sul serio*, in *Diritto dell'Informazione e dell'Informatica*, 2014, nn. 4/5, 563. Su questo punto cruciale si veda S. PIETROPAOLI, *Habeas data. I diritti umani alla prova dei big data*, cit. Cfr. anche E. MAESTRI, *La persona digitale tra habeas corpus e habeas data*, cit.

54. Per un primo inquadramento: TH. CASADEI, *Il diritto in azione*, cit., 120-125. Per alcuni utili approfondimenti: L. MINGARDO, *Insegnare diritto nella scuola superiore dell'era digitale globale. Principi, regole, metodologie*, in P. MORO (a cura di), *Insegnare diritto ed economia*, cit.; A.C. AMATO MANGIAMELI - M.N. CAMPAGNOLI, *Strategie digitali. #diritto\_educazione\_tecnologie*, Giappichelli, Torino, 2020.

55. Attestazione di questi sviluppi e potenzialità sono i richiami alle «competenze chiave di cittadinanza» (cfr. V. MARZOCCO, *Insegnare il diritto. Il quadro delle fonti normative e la sua evoluzione*, e S. ZULLO, *La didattica del diritto tra teorie dell'apprendimento*,

contrasti le esplosioni di nazionalismo, sciovinismo, razzismo, fanatismo religioso, ecc. – «i fattori più dirompenti della convivenza civile che si conoscano»<sup>56</sup> – e riaffermi la sua capacità di affrontare tutte le dimensioni della vita collettiva: la cultura, l'economia, la vita quotidiana – con i suoi pregiudizi, le sue abitudini, ma anche le sue buone pratiche ispirate alla fiducia<sup>57</sup> – oltre che la politica o la religione.

Una concezione del diritto di questo tipo consente a chi si cimenta con il “mestiere di insegnare” di prendere in esame anche le tensioni economiche e sociali, di approssimarsi a chi versa in condizioni di vulnerabilità e/o di marginalità<sup>58</sup>, di cogliere le sfide ecologiche, di mostrare

*orientamenti pedagogici e strategie per l'insegnamento scolastico*, in V. MARZOCCO - S. ZULLO - TH. CASADEI, *La didattica del diritto*, cit., in part. 36-42 e 70-79), i percorsi di “Cittadinanza e costituzione” (per le classi quinte, oggetto di valutazione all'esame di Stato) e, da ultimo, la rinnovata concezione dell'“Educazione civica”, oggetto di un provvedimento legislativo (Legge n. 92 del 20 agosto 2019 “Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica”) che dal settembre 2020 prevede il suo insegnamento come disciplina trasversale che interessa tutti i gradi scolastici, a partire dalla scuola dell'Infanzia fino alla scuola secondaria di II grado, ruotando attorno a tre nuclei tematici principali: costituzione, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale ([https://www.istruzione.it/educazione\\_civica/](https://www.istruzione.it/educazione_civica/)). Cfr., con riferimento a questi aspetti, C. BOERIS, *Comunità di Pratica Democratica. L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione per l'educazione alle competenze di cittadinanza nella scuola secondaria di II grado*, tesi di dottorato in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione (XXXI ciclo), Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione, Università degli Studi di Torino, 2018; G. CERINI (a cura di), *Competenza è cittadinanza: idee, fonti, proposte operative*, Maggioli, Santarcangelo di R. (RN), 2019. A proposito di queste tematiche, può valere la pena ricordare come, raccogliendo la raccomandazione del Consiglio d'Europa, il governo socialista spagnolo approvò nel 2006 l'introduzione di una materia denominata “Educazione alla cittadinanza e ai diritti umani” (qualcosa di equivalente, appunto, all'educazione civica delle scuole italiane) per la quale il filosofo del diritto e padre costituente Gregorio Peces Barba, insieme ad alcuni allievi specialisti della Univ. Carlos III di Madrid, preparò un manuale: G. PECES-BARBA, *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*, con la colaboración de E. Fernández, R. de Asís y F.J. Ansuátegui Roig, Madrid, Espasa, 2007. L'avvento di tale disciplina fu accompagnato da una durissima opposizione da parte dei settori tradizionalisti e della gerarchia ecclesiastica che sfociò in una serie di procedimenti giudiziari in Spagna a tutti i livelli giurisdizionali fino ad arrivare alla Corte Europea dei Diritti Umani di Strasburgo. L'arrivo al governo del Partito popolare nel 2012 portò alla conclusione dell'annosa polemica con l'abolizione di fatto dell'insegnamento mediante la legge sulla pubblica istruzione del 2013 (LOMCE).

56. A. LANGER, *La scelta della convivenza*, cit., p. 39.

57. Spunti assai stimolanti, a partire da un approccio giusfilosofico, sono a tal proposito quelli contenuti in T. GRECO, *La legge della fiducia. Alle radici del diritto*, Laterza, Roma-Bari, 2021.

58. Cfr. C. BARTOLI (a cura di), *Inchiesta a Ballarò. Il diritto visto dal margine*, Navarra editore, Palermo, 2019.

le interconnessioni – troppo spesso offuscate – tra diritto ed economia, e più in generale quelle «nuove problematiche connessioni», quelle «istanze pluriverse», quelle «esigenze nuove» e «relazionalità imprevedute» che, come si è osservato all’inizio di questo scritto, costituiscono il tratto peculiare dell’esperienza giuridica – e più in generale culturale e sociale, economica e politica – contemporanea.

Questa sfida, quotidiana, consente assai bene di stare alla larga da uno dei rischi maggiori per l’insegnante, che è quello – come ricordava Norberto Bobbio – di adagiarsi nella *routine*<sup>59</sup>, ossia nella ricorrente regolarità delle certezze consolidate.

La disciplina giuridica, così intesa, può allora consentire di trasformare la classe – anche in epoca di forme di apprendimento “a distanza”<sup>60</sup> – in vera e propria officina/laboratorio della didattica, in cantiere aperto.

Educazione alla legalità, alla responsabilità e alla cooperazione<sup>61</sup>, interdisciplinarietà e centralità dell’esperienza concreta (così come suggeriscono, ad esempio, le metodologie praticate nelle *Legal Clinic* ma anche altre forme innovative di approccio allo scambio dialogico e all’apprendimento<sup>62</sup>) costituiscono i cardini su cui si costruisce una *didattica dinamica*. Quest’ultima può essere realizzata coltivando nei ragazzi e nelle ragazze quella che il maestro Alberto Manzi definiva «tensione cognitiva»<sup>63</sup>, cioè il desiderio che spinge a conoscere la realtà,

59. Cfr. N. BOBBIO, *Il mestiere di vivere, il mestiere di insegnare, il mestiere di scrivere*, colloquio con P. Polito, in *Nuova Antologia*, fasc. 2211, luglio-settembre 1999, 5-47, 36.

60. Per un’illustrazione, «di parte» a detta degli stessi autori, delle potenzialità della didattica in rete, si veda B. BRUSCHI - A. PERISSINOTTO, *La didattica a distanza*, Laterza, Roma-Bari, 2020. Per una valutazione critica si veda A. CAVALIERE, *Dall’homeschooling alla smart school: tra trend educativi e rischi di esclusione*, in *La Fionda*, 3 aprile 2020: <https://www.lafionda.org/2020/04/03/dall-homeschooling-alla-smart-school-tra-trend-educativi-e-rischi-di-esclusione/>.

61. Sul diritto come pratica di cooperazione rinvio a F. VIOLA (a cura di), *Forme della cooperazione: pratiche, regole, valori*, il Mulino, Bologna, 2004.

62. Sulle cliniche legali si veda, a titolo esemplificativo, il forum pubblicato sulla *Rivista di filosofia del diritto*, 2, 2019 (con contributi di A. Schiavello, E. Santoro, A. Sciarba, Th. Casadei, C. Bartoli e B. Celano). Più in generale, sulle strategie e i nuovi metodi di insegnamento in ambito giuridico, si veda P. SOMMAGGIO, *Nuove strategie per la formazione di un giurista socratico*, in P. MORO (a cura di), *Insegnare diritto ed economia*, cit., (51-71).

63. La competenza didattica dell’insegnante, parafrasando Manzi, sta proprio nel “fare vivere” un problema, cercando una condizione di difficoltà a cui reagire con il bisogno di trovare una soluzione o una risposta adeguata per chi è chiamato ad apprendere: questa insoddisfazione spinge a saperne di più, a riesaminare le conoscenze sull’argomento e a correlarle al problema in modo da conoscere in maniera più analitica quel che si conosceva in modo sommario (cfr. A. MANZI, *Un’antologia di scritti di Alberto Manzi sull’educazio-*

a porsi domande e a cercare risposte, e su cui l'insegnante co-costruisce con allievi ed allieve il percorso di insegnamento e apprendimento, anche quando l'intero ambiente e contesto di riferimento è attraversato da trasformazioni profonde.



## Simulazione in ambiente didattico di decisioni potenzialmente discriminatorie: il caso delle strutture separate nella refezione scolastica

### 1. *La questione delle metodologie didattiche: una possibile chiave di lettura*

Il presente contributo intende testimoniare l'applicazione di una metodologia didattica innovativa nell'ambito delle discipline socio-giuridiche, e in particolare nel contesto di un corso di sociologia della devianza: l'uso della simulazione in un contesto d'aula. Si tratta di un tema che ad un primo esame può essere percepito come poco coerente con la didattica del diritto intesa come un approccio formativo che combina il tipo di attività svolta dentro quel sistema sociale che è la classe<sup>1</sup> con i contenuti giuridici oggetto di apprendimento, e che in questo senso si sottrae all'interesse dei pedagogisti, specialisti delle metodologie didattiche ma poco edotti delle esigenze di rinnovamento di una attività formativa qual è quella delle nostre discipline, e in generale di quelle giuridiche.

In realtà la tecnica della simulazione non serve solo a far sperimentare agli studenti una situazione con cui probabilmente si confronteranno nella loro attività professionale, e quindi ad attivare una connessione cognitiva ed emotiva che la "semplice" esposizione del concetto (o, come nel caso della violenza domestica, del protocollo di intervento degli operatori), e,

\* L'autrice desidera esprimere il proprio ringraziamento a Paolo Losa, docente a contratto di *Programmazione e valutazione dei Servizi sociali* presso l'Ateneo maceratese ed esperto di sistemi di progettazione e valutazione, oltreché direttore della didattica del *National Rescue Council*, per avere co-progettato e condotto l'esperimento descritto in queste pagine e discusso l'impianto di questo lavoro, e a Chiara Francesconi, ricercatore di Sociologia generale presso l'Ateneo maceratese e docente di *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*, per avere revisionato il § 4 e fornito preziose indicazioni metodologiche e bibliografiche sull'analisi qualitativa.

1. T. PARSONS, *The school class as a social system: Some of its functions in American society*, in *Harvard Educational Review*, 29, 1959, 297-318; tr. it. *La classe scolastica come sistema sociale*, in V. CESAREO (a cura di), *Sociologia dell'educazione*, Milano, 1972, 237-54.



dall'altro lato, l'osservazione "passiva", non consentono di stimolare. Nel nostro caso, come avremo modo di osservare, la simulazione si è tradotta (anche) in uno strumento di metanalisi della dimensione dell'efficacia dei diritti in ambito giurisprudenziale: un tema spesso relegato ai margini della formazione giuridica convenzionale.

Più in generale l'uso di metodi didattici "alternativi" nelle discipline socio-giuridiche fornisce una nuova occasione – dopo il pionieristico convegno *L'insegnamento del diritto oggi* organizzato dall'Università di Genova nel maggio 1995<sup>2</sup> – per sottolineare la centralità e l'autonomia degli insegnamenti sociologici nei percorsi formativi per le professioni giuridiche e di sancire il definitivo superamento della (pretesa) condizione di ancillarità rispetto ai diritti cosiddetti "positivi". L'obiettivo di tali insegnamenti non è (solo) quello di costituire l'ambito culturale della formazione tecnico-giuridica, come hanno da sempre sostenuto le posizioni più riduttive, ma quello di descrivere e comprendere la funzione che le norme giuridiche, e i relativi saperi, che compendiamo nella locuzione "cultura giuridica", svolgono nel meccanismo della struttura regolata, che ricalca la nota distinzione giusrealista tra *law in action* e *law in the books*.

Tale comprensione si estende al di là degli interessi teorici degli studiosi ed assume una portata certamente più ampia e qualitativamente diversa dalle analisi di "fattibilità" ed "impatto" delle leggi perché è fondamentalmente l'operazione che di fatto orienta l'interpretazione "sul campo" degli operatori.

### 1.1 *L'uso della simulazione nelle discipline sociologiche*

Nella progettazione dell'esperimento di simulazione in aula descritto nelle pagine seguenti il primo passaggio è consistito nella ricostruzione del dibattito sull'uso di tale metodo didattico con specifico riferimento all'ambito sociologico.

Al di là di alcuni testi "classici" che affrontano il tema generale della simulazione nei processi formativi, disponibili anche in edizione ita-

2. Cfr. M. RAITERI, *Analisi economica del diritto: le ragioni di una scelta*, in G. REBUFFA - G. VISINTINI (a cura di), *L'insegnamento del diritto oggi. Atti del convegno organizzato dalla Facoltà di Giurisprudenza Università di Genova 4-6 maggio 1995*, Milano, 1996, 201-235; C. PENNISI, *Il concetto di cultura giuridica e l'insegnamento del diritto: uno strumento di comunicazione tra saperi eterogenei*, in G. REBUFFA - G. VISINTINI (a cura di), *L'insegnamento*, cit., 169-179.

liana<sup>3</sup>, la rassegna della letteratura internazionale denota un panorama molto circoscritto delle applicazioni della simulazione agli ambiti formativi dell'istruzione superiore<sup>4</sup>, ad esclusione di quella che riguarda le professioni sanitarie, viceversa ricchissima. In questo scenario ancor più delimitato appare l'interesse per le applicazioni della simulazione alle discipline sociologiche, con qualche rara eccezione riferita alla formazione degli operatori di servizio sociale<sup>5</sup>. Questi ultimi lavori hanno suggerito di ricollegarci all'esperienza didattica dei corsi di *Programmazione e valutazione dei Servizi sociali* svolti presso il corso di laurea magistrale in Politiche e programmazione dei Servizi alla Persona dell'Università degli Studi di Macerata negli anni accademici 2015-2020, che di tale metodologia didattica ha fatto ampiamente uso<sup>6</sup>.

Infine, oltre al vecchio esperimento di Heussenstamm<sup>7</sup> ricordato per i suoi risvolti metodologici da Adams e Schvaneveldt<sup>8</sup>, e su cui è ritornato di recente Deutscher<sup>9</sup>, abbiamo individuato quattro lavori, rispettivamente dedicati alla simulazione della povertà<sup>10</sup>, della violenza

3. Cfr. E. KNASEL *et al.*, *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Milano, 2002; J.J. GUILBERT, *Guida pedagogica per il personale sanitario*, tr. it. Modugno, 2002; M.S. KNOWLES - F. HOLTON ELWOOD III - R.A. SWANSON, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, 2008<sup>3</sup>; J.G. GEAKE, *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*, Trento, 2016.

4. Benché la letteratura sul tema non sia copiosa in questa sede ci limiteremo a segnalare i lavori più recenti. Cfr. P.J. KINKAID - R. HAMILTON - R.W. TARRN - H. SANGANI, *Simulation in education and training*, in M.S. OBAIDAT - G.I. PAPADIMITRIOU (a cura di), *Applied System Simulation*, Springer, Boston, MA, 2003, 437-456; M. SALMINEN-TUOMAALA - T. KOSKELA, *How can simulation help with learning project work skills? Experiences from higher education in Finland*, in *Educational Research*, 62, 1, 2020, 77-94.

5. T. KOURGIANTAKIS - K.M. SEWELL - R. HU - J. LOGAN - M. BOGO, *Simulation in social work education: A scoping review*, in *Research on Social Work Practice*, 30, 4, 2020, 433-450; C. DODDS - P. HESLOP - C. MEREDITH, *Using simulation-based education to help social work students prepare for practice*, in *Social Work Education*, 27, 5, 2018, 597-602.

6. Titolare del corso in questi anni accademici è stato Paolo Losa. L'autrice ha attivamente collaborato alla progettazione del corso e alla conduzione di numerose attività di simulazione in aula, in alcuni casi realizzate in sinergia con gli studenti del corso di *Analisi delle politiche pubbliche e della protezione sociale* di cui negli stessi anni era titolare.

7. Cfr. F.K. HEUSSENSTAMM, *Bumper stickers and the cops*, in *Transaction*, 8, 1971, 32-33.

8. Cfr. G.R. ADAMS - J. D. SCHVANEVELDT, *Understanding Research Methods*, New York, 1991<sup>2</sup>.

9. Cfr. I. DEUTSCHER, *Making a difference: Practice of sociology*, London, 2018.

10. A.J. KEENEY - M. HOHMAN - E. BERGMAN, *Interprofessional education. A poverty simulation with elementary teachers and social work students*, in *Journal of Teaching in Social Work*, 39, 2, 2019, 148-162.

domestica)<sup>11</sup> e della sperimentazione di stereotipi, pregiudizi e discriminazioni<sup>12</sup>: in particolare gli ultimi due, specificamente riferiti all'uso della simulazione nell'ambito di corsi universitari aventi ad oggetto i temi del multiculturalismo e delle discriminazioni, sono apparsi perfettamente confacenti al progetto del nostro esperimento. Il nostro obiettivo era indagare l'ipotesi che la sperimentazione *diretta* di una condizione di discriminazione sia in grado di attivare negli studenti connessioni con i concetti di pregiudizio e stereotipo tipici delle teorie interazionistiche della devianza presentati nella parte teorica del corso (recepiti nel migliore dei casi in modo "passivo" e non partecipante) e di produrre ulteriori informazioni sulle dinamiche discriminatorie, osservate da entrambe le prospettive: nel nostro caso non di chi pone in essere, o ottiene un vantaggio da un'azione di discriminazione, ma di chi, a causa delle sue caratteristiche, non la subisce e di chi, invece, a causa della sua condizione risulta discriminato. Questo renderà possibile fornire agli studenti un ulteriore *skill* da utilizzare nei loro futuri ambiti professionali, in particolare nei casi in cui il loro ruolo implicherà l'interazione con popolazioni "diverse", a rischio di stereotipizzazione e discriminazione. La simulazione – che questa letteratura di

11. Cfr. B.A. LATSHAW, *Examining the impact of a domestic violence simulation on the development of empathy in sociology classes*, in *Teaching Sociology*, 43, 4, 2015, 277-289. Il tema della violenza domestica è stato oggetto di un analogo esperimento in aula che nel precedente anno accademico (2018-2019) si è avvalso della metodologia didattica della simulazione per illustrare agli studenti del corso di Sociologia della devianza della classe L-14 Scienze giuridiche applicate *Curriculum Operatore criminologico e giudiziario* Università degli Studi di Macerata (sede di Jesi) il protocollo di intervento degli operatori di polizia elaborato da alcune Questure, denominato Protocollo EVA (Esame delle Violenze Agite). Mentre i ricercatori [Monica Raiteri e Paolo Losa, N.d.A.], senza avere preventivamente avvertito gli studenti, simulavano le richieste di intervento e predisponavano i "segnali" dell'avvenuta violenza nel luogo (un appartamento) questi ultimi, una volta spiegato il contesto sperimentale, dovevano simulare l'intervento degli operatori, con particolare riguardo all'applicazione del protocollo, che era stato precedentemente illustrato con il metodo didattico convenzionale (presentazione di *slides* accompagnata da spiegazione-commento), alle modalità di messa in sicurezza delle persone, alla osservazione dei luoghi, alla rilevazione degli indizi e all'audizione dei testimoni. Cfr. M. RAITERI - P. LOSA, *Usi della valutazione nelle attività di indagine. Il protocollo E.V.A. (Esame delle Violenze Agite) e altri casi. Modello di intervento nei casi di "lite in famiglia"*, Università degli Studi di Macerata, sede di Jesi, 2018.

12. Cfr. R.M. STARK-ROSE - J.M. LOKKEN - F. ZARGHAMI, *Increasing awareness of group privilege with college students*, in *College Student Journal*, 43, 2, 2009, 537-546; K. HEIDEN - T. HARPEL, *Preparing FCS professionals: Using simulations to raise awareness and change stereotypes, prejudice and discriminations*, in *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105, 2, 2013, 21-28.

nicchia definisce *Discrimination Simulation Activity*<sup>13</sup> – si propone perciò come uno strumento didattico in grado di promuovere una “sensibilità culturale” che attraverso l’interazione intergruppo consentirà, attraverso un impatto “emozionale” della discriminazione, di acquisire consapevolezza dell’esistenza di trattamenti differenziati riconducibili a fattori che sfuggono al controllo individuale.

## 1.2 *L’uso della simulazione nell’insegnamento di sociologia della devianza*

Il passaggio successivo ha riguardato la progettazione del contesto sperimentale e l’adeguamento della logistica dell’aula alle esigenze di utilizzo di questa metodologia didattica in un contesto disciplinare nel quale, a parte i due lavori prima citati, i soli precedenti di cui disponevamo erano la nostra esperienza sull’applicazione del Protocollo EVA ai casi di violenza domestica (cfr. *retro*, nota 3) e l’ormai consolidato utilizzo della tecnica della simulazione in tema di formazione degli assistenti sociali specialisti a cui si è prima accennato, supportato da una letteratura appena un po’ più consistente<sup>14</sup>.

Come accennato l’argomento prescelto per l’esperimento è uno dei temi “classici” della sociologia della devianza, suggerito dalle teorie interazionistiche che costituiscono una parte significativa dell’apparato teorico della disciplina: la discriminazione<sup>15</sup>.

L’esperimento è stato preceduto da alcune lezioni frontali nel corso delle quali sono stati utilizzati metodi di *sociologia visuale*<sup>16</sup> per illustrare

13. Cfr. R.M. STARK-ROSE - J.M. LOKKEN - F. ZARGHAMI, *Increasing*, cit.; K. HEIDEN - T. HARPEL, *Preparing*, cit.

14. Oltre ai lavori già citati tra i più recenti cfr.: C. LOGIE - M. BOGO - C. REGEHR - G. REGEHR, *A critical appraisal of the use of standardized client simulations in social work education*, in *Journal of Social Work Education*, 49, 1, 2013, 66-80; Z.D. GELLIS - G.K. EUNHAE, *Training social work students to recognize later-life depression: Is standardized patient simulation effective?*, in *Gerontology & Geriatrics Education*, 38, 4, 2017, 425-437; J.B. LEWIS - D. FALK - C. CIPOLLA, *The use of simulations to teach social work practice with diverse clients*, in *Journal of Teaching in Social Work*, 40, 1, 2020, 2-17; L. EUNJUNG - T. KOURGIANTAKIS - M. BOGO, *Translating knowledge into practice: using simulation to enhance mental health competence through social work education*, in *Social Work Education*, 39, 3, 2020, 329-349.

15. Tema oggetto nello stesso a.a. 2018-2019 anche di un percorso di didattica integrata, organizzato presso la sede di Jesi, intitolato *Vecchie e nuove forme di discriminazione* e costituito da lezioni o laboratori a carattere interdisciplinare, con il vincolo della partecipazione di più docenti portatori di diverse competenze, anche esterni all’Ateneo.

16. Cfr. P. FACCIOLE - G. LOSACCO, *Manuale di sociologia visuale*, Milano, 2003; S. SWITZER, *Whats in an image? Towards a critical and interdisciplinary reading of partici-*

il concetto di (e descrivere alcune circostanze che possono attivare situazioni di) discriminazione *istituzionale* in cui chiunque può imbattersi, transitoriamente oppure no, indipendentemente dalla sua appartenenza a categorie svantaggiate o dal fatto di trovarsi in una condizione asimmetrica di potere rispetto a chi discrimina: caratteri, questi ultimi, invece essenziali nella discriminazione *individuale*, di soggetti, o di intere categorie, in possesso di connotati “sgraditi” ai detentori di un differenziale di potere.

### 1.2.1 *Categorie di soggetti potenzialmente discriminati*

Infine l'oggetto è stato delimitato ad un peculiare tipo di discriminazione in ambito scolastico: il caso degli alunni in mensa. Ritroviamo questa forma di discriminazione al centro del dibattito giurisprudenziale sorto intorno alla pretesa delle famiglie di rinunciare alla refezione scolastica per far consumare ai figli il pasto portato da casa *in contemporanea* con la fruizione del servizio mensa comunale da parte dei compagni, *negli stessi locali e negli stessi orari*. Il tema è emerso perché nel tentativo di governare il conflitto con le famiglie alcune scuole avevano autorizzato il consumo del pasto alternativo con il vincolo della fruizione in *strutture separate* dell'edificio scolastico o in momenti diversi, per esempio al termine del pasto comunitario<sup>17</sup>. L'argomento della discriminazione è ampiamente utilizzato dalle famiglie a sostegno della loro soggettiva interpretazione della funzione socializzatrice della refezione scolastica (cfr. *infra*, § 1.2.2.), benché sia stato largamente depotenziato da TAR Liguria n. 722/2019 il quale ha osservato come al nucleo familiare non possa essere attribuita “una funzione esclusiva e totalizzante nel processo di crescita, educazione e maturazione dei figli” (...), sicché le scelte compiute dalle famiglie in

*patory visual methods*, in M. CAPOUS-DESYLLAS - K. MORGAINÉ (a cura di), *Creating social change through creativity. Anti-oppressive arts-based research methodologies*, London, 2018, 189-207; C. KORTEGAST - K. MCCANN - K. BRANCH - A.O. LATZ - K. BRIDGET TURNER - C. LINDER, *Enhancing ways of knowing: The case for utilizing participant-generated visual methods in higher education research*, in *Review of Higher Education*, 42, 2, 2019, 485-510; L. PAUWELS - D. MANNAY, *The SAGE handbook of visual research methods*, London-Thousand Oaks, 2020<sup>2</sup>; S.H. AWAD, *The social life of images*, in *Visual Studies*, 35,1, 2020, 28-39 (in press).

17. Cfr. M. RAITERI, *Esiste ancora la discrezionalità tecnica dell'amministrazione? Le scelte alimentari alternative tra decisioni giudiziarie, pratiche amministrative e cultura giuridica degli operatori scolastici e delle famiglie*, in C. PENNISI - F. PRINA - M.A. QUIROZ VITALE - M. RAITERI (a cura di), *Amministrazione, cultura giuridica e ricerca empirica*, Sant'Arcangelo di Romagna, 2018, 199-220; M. RAITERI, *Viva la pappa col pomodoro. Quello che le decisioni sulle scelte alimentari alternative a scuola non dicono*, in C. FRANCESCONI - M. RAITERI (a cura di), *Pratiche alimentari e relazioni sociali*, Milano, 2018, 140-158.

materia alimentare, anziché costituire espressione di una volontà incompressibile, devono realizzarsi nei limiti di compatibilità con le azioni poste in essere dall'amministrazione nell'interesse pubblico, peraltro presidiate da controlli sanitari e di qualità ovviamente non riproducibili in ambito domestico”.

L'esecutività della sentenza di TAR Liguria, che legittima la separazione delle strutture come soluzione che consente il consumo dei pasti alternativi senza produrre effetti discriminatori, è stata sospesa con ordinanza della VI sezione del Consiglio di Stato n. 5305/2019. Dopo un rinvio (ord. collegiale n. 2686/2020 27/4/2020) la questione non è mai giunta alla discussione nel merito in quanto con sentenza n. 7367/2020 del 24/11/2020 è stata dichiarata la sopravvenuta carenza di interesse motivata dal fatto che le minori non frequentavano più scuole dotate del servizio mensa. Tuttavia questa ordinanza ha aperto uno spiraglio nella inflessibile posizione assunta dal massimo organo di giustizia amministrativa a partire dalla sentenza-capofila n. 5156/2018 perché per la prima volta asserisce che, nel caso concreto, l'Amministrazione scolastica avrebbe potuto dimostrare che l'obiettivo della tutela dell'incolumità fisica degli alunni gravemente allergici “non fosse conseguibile attraverso un mezzo non limitativo della naturale facoltà dei minori ricorrenti (rispettivamente delle relative famiglie) alla scelta alimentare e del relativo esercizio nel consueto contesto socio-educativo, in particolare attraverso l'attività di vigilanza da svolgere dall'istituzione scolastica, mediante il proprio personale, nel momento di consumazione del pasto nell'ambito dello stesso refettorio, al fine di evitare rischi di contaminazione di cibi dei due alunni in 'codice rosso' e, al contempo, assicurare la necessaria integrazione dei due alunni consumatori di pasti 'domestici', in un momento di particolare rilevanza socio-pedagogica”.

In linea teorica possono infatti essere presenti in mensa quattro categorie di alunni che consumano pasti diversi dai menu preparati sulla base delle indicazioni nutrizionali contenute nelle tabelle apposite validate dal Ministero della Salute:

- coloro che fruiscono di pasti alternativi distribuiti dal servizio comunale contraddistinti da apposite procedure di sicurezza per ragioni igienico-sanitarie (allergici e intolleranti);
- coloro che fruiscono di pasti alternativi distribuiti dal servizio comunale per ragioni etico-religiose;
- coloro che fruiscono di pasti alternativi su richiesta delle famiglie (che può essere connessa a ragioni etico-culturali, per esempio l'imposizione al figlio di una alimentazione vegana, che contravviene alle

- indicazioni nutrizionali ritenute “normali” per la fascia di età) nel caso in cui la scuola abbia ritenuto di acconsentire;
- infine, coloro che fruiscono di pasti alternativi sulla base di un provvedimento giudiziario, nel caso in cui la scuola non abbia autonomamente ammesso la richiesta delle famiglie.

Mentre la tutela della salute della prima categoria di alunni (allergici e intolleranti) è il criterio prioritario su cui si fonda la decisione delle singole scuole di consentire/non consentire agli alunni di consumare il pasto portato da casa, dal punto di vista della possibile discriminazione la categoria “problematica” è la terza, perché la scuola può ammettere i bambini alla fruizione di un pasto alternativo in base a soluzioni quali, appunto, le strutture separate o gli orari diversificati, dettate dalle condizioni strutturali dei locali, che non possono prescindere da valutazioni tecniche e, in quanto tali, restano affidate alla discrezionalità dell’amministrazione scolastica<sup>18</sup>. A tale profilo ha rivolto la sua attenzione anche il Consiglio di stato: con l’ordinanza n. 1086/2019 ha infatti disposto un’istruttoria sullo stato dei luoghi oggetto del provvedimento del Dirigente scolastico impugnato. Le famiglie continuano però a ritenere che i criteri assunti dalle istituzioni scolastiche siano discriminatori, oltretutto lesivi del processo di socializzazione di cui il tempo mensa fa parte: punto, quest’ultimo, sul quale tutti, a cominciare dal Ministero dell’Istruzione, concordano.

Allo stato la quarta categoria appare meno problematica perché finora non risultano provvedimenti giudiziari che, oltre ad enunciare il principio di diritto, dispongano anche le modalità di fruizione del pasto, rispetto alle quali è riconosciuta l’autonomia organizzativa dell’amministrazione scolastica (cfr. ordinanza Consiglio di stato VI sezione n. 5305/2019). Ciò appare la logica conseguenza del fatto che i giudici che, allineandosi alla nota sentenza-capofila n. 5156/2018, sostengono l’autodeterminazione delle scelte alimentari la configurano come un diritto di libertà individuale e incompressibile, senza porre, se non marginalmente, la questione del bilanciamento degli interessi di tutti gli appartenenti alla comunità scolastica. Quest’ultimo è invece l’impianto di una oramai cospicua giurisprudenza di merito che nega la possibilità di fruire di un pasto alternativo a scuola, sistematizzata prima nell’ordinanza interlocutoria n. 6972/2019 e successivamente nella sentenza della Corte di cassazione a sezioni unite n. 20504/2019<sup>19</sup>.

18. Nel senso indicato in M. RAITERI, *Esiste ancora la discrezionalità*, cit.

19. La sentenza costituisce il *revirement* dell’ormai nota decisione della Corte d’Appello Torino 21 giugno 2016 n. 1049, in <http://legale.savethechildren.it-/Leggi/Details/d3afc0>

### 1.2.2 La funzione di socializzazione del “tempo mensa”

Come si è già accennato in tutte le (ormai numerose) decisioni giurisprudenziali aventi ad oggetto la pretesa delle famiglie al consumo in mensa del pasto portato da casa sono sistematicamente richiamate le funzioni di socializzazione della refezione scolastica e del tempo ad essa riservato. Si tratta di funzioni genericamente individuate nella *condivisione dei contenuti educativi connessi al tempo mensa*, di cui non sono specificati gli obiettivi, e quindi non è possibile stabilire in modo univoco rispetto a *chi*, a *che cosa* o *da dove* alcuni alunni sarebbero esclusi, e conseguentemente *discriminati*. Ciò nonostante è rispetto a tale indefinito “parametro” che le famiglie individuano le modalità di esclusione più diverse e adducono un preteso processo di discriminazione che sarebbe messo in atto dai dirigenti scolastici impegnati ad implementare una soluzione di mediazione tra le diverse esigenze dei componenti la comunità scolastica che assegna priorità alla necessità di evitare scambi di cibo fra gli utenti della mensa e possibili contaminazioni degli alimenti a tutela dei soggetti

d036f647949ade7054bdba3d20?-container=leggi-materiali-giurisprudenza-it, che per la prima volta ha ammesso il consumo del pasto portato da casa ed è stata citata come “precedente” (chiaramente non vincolante nel nostro ordinamento) in tutti i ricorsi presentati dalle famiglie nelle varie sedi giudiziarie. La tesi della Cassazione coincide con la posizione espressa da chi scrive quando la situazione era ancora solo adombrata ed estremamente nebulosa (cfr. M. RAITERI, *Esiste ancora la discrezionalità*, cit.). Al quadro descritto nel testo si è aggiunta, per un breve periodo e a quanto ci consta in un solo comune, una quinta categoria di bambini destinatari di una forma diversa di discriminazione, difficilmente percepibile da coloro che ne sono effettivamente vittime: quella che il Tribunale di Milano, nella sentenza n. 20954/2018 (nota come “caso Lodi”) ha definito discriminazione collettiva, annullando nella parte del provvedimento che l’aveva determinata il Regolamento comunale per l’accesso alle prestazioni sociali agevolate. Il Comune di Lodi aveva infatti integrato le modalità di accesso alla prestazione regolate dal D.P.C.M. n. 156/2013 (D.S.U. Dichiarazione sostitutiva unica per il calcolo dell’ISEE) con la richiesta rivolta ai soli cittadini extracomunitari di attestare il mancato possesso di redditi nei paesi di provenienza. In mancanza di tale documentazione i bambini sarebbero stati ammessi a fruire del servizio a tariffa intera e non alla tariffa agevolata prevista per lo scaglione di reddito. Il giudice di Milano ha ritenuto che tale richiesta – formulata al di fuori delle previsioni di legge – integri, con riguardo all’effetto prodotto dal comportamento, che non richiede la volontà di discriminare gli appartenenti ad una categoria, una discriminazione collettiva nella misura in cui implica uno svantaggio nei confronti di un numero indeterminato di soggetti. Tuttavia questa decisione, successivamente confermata da Corte Appello Milano Sezione delle Persone, dei Minori e della Famiglia 26/11/2020 (R.G.n. 77/2019), ha esaminato un caso di accesso differenziato al servizio che però rinvia ad una dimensione burocratica, e non implica come modalità di attuazione una separazione fisica, materiale o spaziale degli alunni, che è invece il tema al centro del nostro esperimento didattico.



allergici e intolleranti. In concreto le famiglie interpretano la funzione di socializzazione in termini di *compresenza degli alunni in refettorio* e quindi come criterio di “esclusione” l’adozione di modalità di fruizione dei pasti – rispettivamente il pasto distribuito in mensa e quello portato da casa – in *strutture separate* dell’edificio scolastico e/o in *momenti diversi* (per esempio al termine del pasto comunitario).

Di recente la giurisprudenza amministrativa ha recuperato il suggerimento contenuto nell’ordinanza n. 1623/2019 della VI sezione del Consiglio di stato – “l’istituzione scolastica dovrà effettuare, mediante il proprio personale, una attività di vigilanza, nel momento di consumazione del pasto nell’ambito dello stesso refettorio, al fine di evitare rischi di contaminazione di cibi” – che sembra affievolire la tesi del diritto di libertà individuale e *incomprimibile* all’autodeterminazione delle scelte alimentari su cui è incentrata la sentenza-capofila n. 5156/2018 della V sezione. Una prima precisazione è contenuta in TAR Lazio sezione III bis n. 14368/2019, secondo il quale “[L]’inidoneità del locale refettorio, argomento (...), va affrontato e risolto facendo applicazione delle norme vigenti in materia di gestione del rischio nei luoghi di lavoro”. Il rilievo è ulteriormente sviluppato nel decreto n. 1480/2020 del Consigliere delegato della VI sezione del Consiglio di stato. Dopo avere osservato che l’autorefezione non comporta una modalità solitaria di consumazione del pasto si affronta per la prima volta in modo articolato la questione delle procedure per la gestione dei *rischi da interferenze* che amministrazione scolastica e comunale devono adottare adeguando il Documento unico di valutazione dei rischi – a proposito del quale è richiamato, per la prima volta da quando il dibattito ha preso avvio, il D.Lgs. n. 81/2008<sup>20</sup> – in modo da consentire “la consumazione dei pasti degli studenti in un tempo condiviso che favorisca la loro socializzazione”.

All’interno della giurisprudenza amministrativa resta però la contrapposizione tra le due tesi, che ruota intorno ai tentativi di definizione del cosiddetto “tempo mensa”. Da un lato, come abbiamo già osservato, il TAR Liguria si schiera in favore della soluzione delle strutture separate, ritenendo che “le finalità formative sottese [al tempo mensa] (...) implicano necessariamente una prospettiva di socializzazione che, a sua volta, comporta la condivisione dei cibi in una situazione di sostanziale uguaglianza, salvi i limiti imposti da esigenze di salute o religiose”. Dall’altro lato il TAR Lazio, impegnato a propugnare la tesi del diritto *incomprimibile* di libertà individuale con le decisioni-fotocopia di cui tratteremo,

20. M. RAITERI, *Esiste ancora la discrezionalità*, cit., 200 e 209.

introduce la distinzione tra “tempo mensa” e “servizio mensa”. Il primo è a tutti gli effetti tempo scuola, perché “se vissuto e condiviso tra tutti i membri della classe, rappresenta un essenziale momento di condivisione, di socializzazione, di emersione e valorizzazione delle personalità individuali, oltre che di confronto degli studenti con i limiti e le regole che derivano dal rispetto degli altri e dalla civile convivenza”; il secondo “non può dirsi invece strettamente qualificante il servizio di pubblica istruzione”. Su questa base è facile giungere alla conclusione secondo cui “[U]n conto (...) è la socializzazione che caratterizza il tempo mensa, un conto è l’obbligo di consumare e condividere lo stesso cibo”, e quindi negare legittimità alla soluzione delle strutture separate, pur senza giungere ad esaltarne il carattere discriminatorio.

## 2. *La separazione delle strutture come modalità per la contestuale fruizione di diritti “incompatibili”*

Il tema delle strutture separate per la fruizione di diritti che per la loro tipologia (od altre motivazioni) non possono essere *contemporaneamente* esercitati da tutti i detentori è stato affrontato da diverse prospettive, ed è uno degli argomenti classici nelle analisi degli antesignani delle correnti di *Law and Economics*, a cominciare dal celeberrimo teorema di Coase, e di *Law and Status*. Intendiamo quindi ripercorrere brevemente le argomentazioni dei giudici amministrativi alla luce di questi apparati concettuali.

### 2.1 *Le strutture separate nelle argomentazioni dei giudici amministrativi*

Come abbiamo già osservato la questione delle *strutture separate* e della loro *portata discriminatoria* nel caso di un’alunna ammessa a consumare il pasto domestico in aula mentre i compagni mangiavano la frutta al ritorno dalla mensa è stata specificamente affrontata da TAR Liguria I sezione nell’ordinanza n. 269/2018: “le modalità organizzative adottate dall’Istituto scolastico non pregiudicano il preteso diritto di scelta alla consumazione del pasto portato da casa” e non integrano “forme di discriminazione nei confronti dei minori coinvolti dalle scelte [dei genitori ricorrenti]”. Nella successiva sentenza n. 722/2019, oltre a ribadire tale posizione, il TAR attribuisce “i pregiudizi denunciati, sostanziatisi nel privare le alunne di un’importante esperienza educativa di gruppo (...) alle scelte delle famiglie che, indicando un orario scolastico con impegni

pomeridiani, avevano privilegiato un'offerta formativa comprendente la mensa" a fronte di altre opzioni disponibili.

Come si è accennato l'innovativa posizione della giurisprudenza amministrativa ligure è stata immediatamente ricondotta dal Consiglio di stato (con ordinanze n. 1623/2019 e n. 5305/2019, entrambe della VI sezione) nell'alveo del modello del diritto individuale ed incompressibile di libertà all'autodeterminazione delle scelte alimentari delineato nella sentenza-capofila n. 5156/2018: un modello che non implica la valutazione dei coesistenti, e solitamente antitetici, o incompatibili, diritti degli altri appartenenti alla comunità scolastica. Dopo una prima apertura all'indagine sullo stato dei luoghi, necessario ed esclusivo presupposto dei modi in cui i rispettivi diritti possono concretamente essere declinati, con l'avvio di un'istruttoria<sup>21</sup>, nella successiva ordinanza n. 1623/2019 il Consiglio di stato rileva che su una popolazione studentesca di 1282 alunni solo due consumano il pasto portato da casa per cui, nel caso concreto, "deve essere consentito che la consumazione del pasto da parte degli alunni appellanti avvenga insieme agli altri alunni al fine di assicurare la necessaria integrazione in un momento di particolare rilevanza per lo stesso sviluppo educativo".

Questa soluzione da un lato delegittima la soluzione della separazione delle strutture ma, dall'altro lato, "implica che l'istituzione scolastica dovrà effettuare, mediante il proprio personale, una attività di vigilanza, nel momento di consumazione del pasto nell'ambito dello stesso refettorio, al fine di evitare rischi di contaminazione di cibi".

Sul punto della vigilanza in mensa interviene puntualmente il citato decreto n. 1480/2020: "spetta al corpo docente la vigilanza sui minori, volta ad evitare che vi siano scambi incontrollati di alimenti; (...) nei termini già evidenziati dalla Sezione, la tutela di tutti gli interessi, pubblici e privati (...) si attua attraverso l'ordinaria attività di vigilanza di competenza dell'istituzione scolastica, mediante il proprio personale, nel momento di consumazione del pasto nell'ambito dello stesso refettorio". Si tratta di

21. Ordinanza n. 1086/2019 con cui la VI sezione del Consiglio di stato ha disposto l'acquisizione di una relazione del Preside volta a chiarire: a) il numero complessivo degli alunni della scuola e di coloro che hanno optato per il pasto domestico; b) la "consistenza effettiva del refettorio, anche mediante produzione di documentazione fotografica, indicando quale è la normale distribuzione all'interno di esso dei singoli tavoli utilizzati"; c) "natura ed estensione del diverso locale presso il quale (...) può essere consumato il pasto domestico, nonché la sua collocazione rispetto al refettorio"; d) il numero di alunni che utilizza effettivamente tale diverso ambiente scolastico per consumare il pasto domestico; e) il numero di alunni portatori di rischi allergici legati al cibo; f) "come viene svolta la vigilanza dei docenti in relazione ai due ambienti sopra indicati".

una questione già sollevata (almeno) nell'ordinanza Tribunale Napoli 25 maggio 2017 che per la prima volta aveva prospettato la necessità – rimasta a lungo disattesa – della formazione del personale scolastico in tema di prevenzione e gestione dei rischi alimentari (allergie, intolleranze, contaminazioni). Il seppur cauto riallineamento della giustizia amministrativa al modello del bilanciamento di interessi tracciato dalla giurisprudenza ordinaria riporta nuovamente l'attenzione su questo tema.

Dapprima TAR Liguria, *cit.*, ha segnalato che gli insegnanti non sono necessariamente in possesso delle “competenze occorrenti per affrontare particolari criticità igienico-sanitarie”. La questione è stata poi diffusamente ripresa nella serie di decisioni-fotocopia di TAR Lazio, sezione III *bis*. La prima sentenza, n. 14368, a cui si sono omologate la n. 1576/2020 e, infine, la n. 2313/2020, sottolinea definitivamente l'esigenza di una specifica formazione del personale scolastico: “[I]ndividuati i rischi di interferenza non resta che determinare gli strumenti e ‘le misure per eliminare e, ove ciò non sia possibile, ridurre al minimo’ i medesimi e tali misure non possono che essere costituite da *un'adeguata formazione ed informazione rivolta al corpo docente cui la legge assegna la funzione di vigilanza ed assistenza educativa*”.

Le sentenze non si spingono ad affrontare i dettagli della questione, ma occorre tenere presente che tecnicamente l'accertamento della contaminazione di alimenti presuppone un'indagine chimico-strumentale, e quindi la strategia di prevenzione non può essere individuata soltanto nell'azione di vigilanza da parte del personale scolastico.

## 2.2 *Le strutture separate nella prospettiva del diritto diseguale*

La fruizione di un bene o servizio mediante l'utilizzo di *strutture separate* ha una storia *giuridica* quanto meno risalente all'epocale sentenza della Corte Suprema *Brown vs. Board of Education of Topeka* (1954)<sup>22</sup>: nel contesto socioculturale dell'America degli anni Cinquanta del Novecento tali strutture, adibite ad usi differenziati sulla base dell'appartenenza etnica, costituivano un dispositivo di discriminazione che la decisione redatta dal Justice Warren riconobbe come incostituzionale, determinandone la rimozione.

Gli effetti discriminatori associati a strumenti o modalità di trattamento differenziato di situazioni che presentano analoghe esigenze di tutela possono essere inquadrati dal punto di vista di una cultura giuri-

22. *Brown v. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 483 (1954).

dica che si identifica con la prospettiva di *Law and Status*<sup>23</sup> o del *diritto diseguale*<sup>24</sup>. In effetti la giurisprudenza che nega la pretesa dei genitori all'autodeterminazione delle scelte alimentari utilizza come strumento di mediazione del conflitto, e conseguentemente come principio giuridico applicabile alla fattispecie, la categoria del *bilanciamento dei diritti*, sottintendendo il bisogno di riequilibrare le posizioni all'interno della comunità scolastica.

Nel caso della refezione scolastica la questione si pone con particolare enfasi – anche se paradossalmente al di fuori del dibattito giurisprudenziale – perché nella dinamica di (pretesa) discriminazione si innestano due ulteriori elementi: il controllo dei pari e l'effetto stigmatizzante storicamente associato ad un pasto qualitativamente “povero”.

Per quanto riguarda il primo elemento le ricerche empiriche hanno messo in evidenza che le preferenze alimentari in mensa sono, spesso inconsapevolmente<sup>25</sup>, influenzate dalle scelte dei compagni<sup>26</sup>, al punto da spingere gli alunni ad entrare, seppur temporaneamente (e limitatamente al pasto consumato in mensa), in conflitto con gli stili alimentari assunti come “normali” nei contesti familiari (M. Raiteri, P. Losa, 2020) e da indurre una modificazione dei significati sociali attribuiti agli alimenti. Questa dinamica evidenzia una dimensione “emozionale” del pasto che si identifica con l'ambiente socializzante del refettorio e quindi riconduce alla dimensione associata al “tempo mensa”<sup>27</sup>, e ovviamente alla sua defi-

23. J.M. MURTAGH, *Status offenses and due process of law*, in *Fordham Law Review*, 36, 1, 1967, 51-58; R. LANDAU, *Status offences: Inequality before the law*, in *University of Toronto Faculty of Law Review*, 39, 2, 1981, 149-169; J.L. ROBERTS - E. WEEKS, *Healthism: Health-status discrimination and the law*, New York, 2018; S.M. MOMANI - M.S. AL-JUBOURI - N.A. AL-DABBAS, *Evolution of Individual Status in International Law*, in *Journal of Politics and Law*, 11, 4, 2018, 116-122.

24. T. CASADEI, *Diritti umani in contesto: forme della vulnerabilità e “diritto diseguale”*, in *Ragion pratica*, 2, 2008, 291-312.

25. Cfr. S. ROSS, *'Do I really have to eat that?' A qualitative study of schoolchildren's food choices and preferences*, in *Health Education Journal*, 54, 1995, 316.

26. Benché tale relazione possa essere resa più complessa dall'incidenza di ulteriori variabili, in particolare genere, appartenenza etnica e status sociale (A. LUDVIGSEN - S. SCOTT, *Real kids don't eat quiche: what food means to children*, in *Food, Culture and Society*, 12, 4, 2009, 417-436).

27. Le dinamiche sociologiche della mensa possono essere rappresentate anche nei termini di una strategia governamentale, tema trattato ampiamente in M. RAITERI - P. LOSA, «La questione vitale dei pasti a scuola». *La valutazione degli avanzi della refezione scolastica come metodo predittivo dell'insorgenza precoce di disturbi del comportamento alimentare*, in *Rassegna italiana di valutazione*, 71, 2020, 92-121.

nizione, che, come abbiamo osservato, nelle argomentazioni dei giudici appare alquanto nebulosa.

Il secondo elemento, iconicamente rappresentato da un pasto tipico degli indigenti di dickensiana memoria, pane e burro, o formaggio, può far sì che la “difficoltà” sperimentata dal bambino il cui pasto, composto da alimenti socialmente considerati “poveri”, deve essere consumato in presenza di compagni la cui alimentazione è culturalmente associata ad uno *status* sociale più elevato<sup>28</sup>, si trasformi in una dinamica discriminatoria di contrapposizione tra due gruppi – i privilegiati e gli “altri” – e, in ultima analisi, in un processo di stigmatizzazione<sup>29</sup>.

### 2.3 *Le strutture separate e l'ottimalità paretiana*

La logica descritta nel paragrafo precedente, alla base delle rivendicazioni delle famiglie all'autodeterminazione delle scelte alimentari a scuola, si è affermata grazie al dispositivo del diritto *incomprimibile* di libertà individuale elaborato dalla giurisprudenza amministrativa maggioritaria<sup>30</sup>, che si è contrapposto al modello del bilanciamento degli interessi consolidato dalla Corte di cassazione a sezioni unite fino al punto di determinare la situazione di *impasse* che oggi grava concretamente sulle soluzioni adottate dai dirigenti scolastici.

Esiste però anche una prospettiva di analisi dei diritti che per la loro tipologia non possono essere esercitati simultaneamente perché produrrebbero azioni opposte, che si eliderebbero vicendevolmente o si rivelerebbero reciprocamente dannose, e che quindi richiedono la predisposizione di strutture o zone separate: il riferimento è a *Law and Economics*, una prospettiva che in tale orizzonte non include la chiave di lettura della discriminazione.

Uno dei testi fondativi all'origine di questa corrente è *Pareto Optimality and the Law*). Mishan, il suo autore, discute la soluzione idonea a

28. Cfr. A. METCALFE - J. OWEN - G. SHIPTON - C. DRYDEN, *Inside and outside the school lunchbox: themes and reflections*, in *Children's Geographies*, 6, 4, 2008, 403-412.

29. Cfr. M. RAITERI, *Esiste ancora la discrezionalità*, cit.; ID., *Viva la pappa*, cit.

30. In sede di TAR non sono mancate decisioni dissonanti rispetto a questo modello (su tutte la già citata giurisprudenza del TAR Liguria, ma anche TAR Campania sezione VI n. 1548/2017). Tuttavia le sentenze successive appaiono ormai completamente allineate al canone interpretativo del Consiglio di stato: cfr. le già citate TAR Lazio Sezione III *bis* n. 14368/2019, n. 1576/2020 e n. 2313/2020. A margine sarebbe interessante indagare sia le dinamiche della individuazione della competenza del giudice da parte dei ricorrenti sia le dinamiche di passaggio di carriera dei giudici dal TAR Lazio al Consiglio di stato.

garantire la compresenza – e quindi a governare il conflitto che inevitabilmente insorgerebbe – di due gruppi che si recano in spiaggia: il primo composto da individui che intendono ascoltare la radio ad alto volume, il secondo composto da individui desiderosi di godere del silenzio e del fragore delle onde<sup>31</sup>.

Nella proposta di Mishan la soluzione delle strutture differenziate – nel caso della spiaggia l'allestimento di zone separate, ciascuna dedicata ad una delle due attività – consente agli appartenenti ai due gruppi di esercitare simultaneamente i loro diritti senza limitare quello dell'altro gruppo, né danneggiarlo, sotto il vincolo che il regime vigente in ciascuna zona – permesso o divieto di un determinato comportamento – sia coercitivo per tutti coloro che vi accedono. Tale soluzione non solo non appare discriminatoria, ma, nella prospettiva di *Law and Economics*, risulta anche *pareto-ottimale*: si tratta cioè di una posizione di *equilibrio*<sup>32</sup>. L'allontanamento dalla rispettiva zona, in cui è possibile esercitare l'attività preferita (ossia il proprio diritto), costituisce un peggioramento della propria condizione: nell'esempio della spiaggia uscire dall'area in cui è consentito ascoltare musica ad alto volume significa non poterlo più fare.

Nella realtà la soluzione delle strutture separate non è ovviamente a costo zero: lo stesso Mishan introduce nel modello sia i costi capitale sia i costi amministrativi connessi a tale soluzione, questi ultimi individuati negli "sforzi aggiuntivi richiesti dall'amministrazione e dalla supervisione delle nuove strutture [che] si risolvono in una attribuzione di ulteriori mansioni al personale già utilizzato in precedenza, e quindi non incidono sulle risorse disponibili"<sup>33</sup>.

Riportiamo adesso la soluzione di Mishan al caso della refezione scolastica, in cui le due zone separate della spiaggia corrispondono alle due aree in cui è suddiviso il refettorio, in ciascuna delle quali agli alunni è consentito consumare in condizioni di sicurezza alimentare il pasto "preferito": nell'area A il pasto distribuito dall'azienda di ristorazione, privo di restrizioni; nell'area B i pasti "alternativi" (menu etico-culturali, pasti portati da casa, ecc.). I soggetti allergici nella realtà delle mense scolastiche

31. Cfr. E.J. MISHAN, *Pareto Optimality and the Law*, in *Oxford Economic Papers. New Series*, 19, 3, 1967, 255-287 (traduzione parziale di M. Raiteri ad uso didattico, materiali del corso di *Teoria delle decisioni*, Università degli Studi di Genova, a.a. 1999-2000, inedita).

32. Come noto il concetto paretiano di equilibrio del sistema sociale [cfr. V. PARETO, *Trattato di sociologia generale*, in G. FARINA (a cura di), *Compendio di sociologia generale*, Firenze, 1916] sarà poi ripreso da Talcott Parsons.

33. E.J. MISHAN, *Pareto Optimality*, cit.

normalmente non consumano il pasto in locali separati, ma i loro piatti sono contrassegnati mediante apposite procedure di sicurezza previste dalla normativa. Nel nostro esempio, quindi, mantenendo ferma la facile individuazione delle portate a loro destinate, gli allergici potrebbero indifferentemente consumare i loro pasti nello spazio A o nello spazio B.

La soluzione delle strutture separate è di *equilibrio* perché l'allontanamento, o lo spostamento, di un bambino da una zona all'altra accrescerebbe i fattori di rischio connessi alla sicurezza alimentare: per esempio l'alunno che porta il cibo da casa potrebbe scambiare cibo con i compagni che mangiano il menu distribuito in mensa sottraendosi alla più intensa sorveglianza presente nella sua zona, diffondere eventuali contaminazioni che non sarebbe poi più possibile tracciare, al contrario di quanto avviene con le procedure di preparazione dei cibi a cui sono assoggettate le aziende di ristorazione, e quindi richiedere un'intensificazione della sorveglianza anche nello spazio teoricamente meno soggetto a rischi alimentari (già controllati a monte), ecc.

L'allestimento di aree separate in mensa richiede di sostenere entrambi i costi segnalati da Mishan. Occorre infatti predisporre i locali o apportare modifiche strutturali all'esistente per consentire agli alunni di fruire contemporaneamente dei rispettivi "diritti" (nella misura in cui il pasto portato da casa sia ammesso o autorizzato dal giudice). A questa categoria di costi fanno riferimento le – in realtà poco numerose – decisioni di giudici ordinari che affrontano la questione dell'efficacia del diritto a portare il pasto da casa sostenendo che tale diritto risulterà inefficace se non sarà subordinato all'effettiva disponibilità (o alla possibilità di allestire e procurare) dispositivi di refrigerazione o riscaldamento: in mancanza di tali dispositivi il diritto, pur riconosciuto dal giudice, rimarrebbe, appunto, secondo la nota espressione coniata dai giusrealisti americani, "sulla carta"<sup>34</sup>.

Come abbiamo osservato in precedenza le aree separate in mensa implicano anche ingenti costi amministrativi collegati alla sorveglianza, con cui si identificano gli "sforzi aggiuntivi" descritti da Mishan, che richiedono l'"attribuzione di ulteriori mansioni al personale già utilizzato

34. È per esempio il caso di Tribunale Napoli ordinanza 25 maggio 2017, <http://www.edscuola.eu/wordpress/wpcontent/uploads/2017/05/Ordinanza-Cautelare.pdf>. Al di là dell'esempio delle spiagge separate contenuto nel saggio di Mishan e dell'applicazione al caso della refezione scolastica esaminato nel presente contributo l'allestimento delle strutture separate, e la questione dei relativi costi, è stato affrontato in sede di implementazione della legge che ha vietato il fumo nei locali pubblici (c.d. legge Sirchia). Il caso più recente è rappresentato dai tentativi di regolamentazione delle piste ciclabili e delle zone pedonali.



in precedenza”. Per inciso, oltre a costituire un peggioramento in senso paretiano della condizione di almeno uno dei soggetti che agiscono nell’organizzazione, quella appena individuata è anche la soluzione prospettata nell’ordinanza n. 1623/2019 del Consiglio di Stato. Tale ordinanza individua nella sorveglianza da parte del personale scolastico la strategia in grado di contemperare i rispettivi (ed eterogenei) interessi, senza preoccuparsi dei costi e delle probabili ricadute di tipo contrattuale che l’amministrazione dovrebbe sostenere per consentire l’esercizio *contestuale* dei diritti di tutti gli appartenenti alla comunità scolastica.

Si tratta evidentemente di un ulteriore ostacolo all’applicabilità del modello del diritto individuale ed incompressibile di libertà alle scelte alimentari alternative che, pur con le caute aperture recentemente manifestate, di cui si è detto *retro*, § 1.2.2., la giustizia amministrativa continua a propugnare.

A conclusione di questo paragrafo, in cui abbiamo esaminato prospettive discrepanti sul punto della discriminazione, ci poniamo alcuni quesiti: le strutture separate producono effettivamente discriminazione? E se sì, nei confronti di chi? Di entrambi i gruppi? O del solo gruppo la cui pretesa di distanziarsi dal comportamento fino a quel momento considerato “normale” (il pasto della mensa), per essere soddisfatta, ha determinato l’allestimento di strutture separate?

A questi interrogativi proveremo a rispondere alla luce dei risultati dell’esperimento condotto in aula.

### 3. *L’esperimento didattico: simulando la discriminazione prospettata dalle famiglie*

Nella sua struttura il nostro esperimento ricalca, con alcune varianti che tra poco saranno illustrate, le simulazioni condotte nei lavori già citati di Stark-Rose *et al.* e di Heiden e Harpel nei loro corsi universitari. Gli studenti del corso di *Sociologia della devianza* sono stati casualmente assegnati a due gruppi: quello dei “discriminati” e quello dei “privilegiati” (procedura definita in metodologia *random group assignment*).

Abbiamo modificato la nostra simulazione rispetto a Heiden e Harpel non avendo previsto l’assegnazione di alcuni soggetti ad un terzo gruppo “neutro” a causa dell’insufficiente numerosità degli studenti (N=27).

Inoltre, la rilevazione all’inizio dell’esperimento della presenza di due studenti effettivamente allergici alle nocciole (ingrediente principale dell’alimento somministrato per simulare il pasto scolastico) ci ha con-

sentito di apportare una modifica ai criteri di costituzione del gruppo dei “discriminati” che avevamo progettato, affiancando agli studenti assegnati al secondo gruppo in modalità *random*, che presumibilmente avrebbero affrontato per la prima volta, in un contesto simulativo, un’esperienza di discriminazione, soggetti che sarebbero stati in grado di confrontare la situazione di laboratorio con i trattamenti differenziati sperimentati in passato nella loro vita scolastica in conseguenza della loro condizione.

I due gruppi sono stati così organizzati: il gruppo dei “privilegiati” era formato da tutti coloro che potevano consumare il pasto distribuito in mensa *in assenza di restrizioni*. Il gruppo dei “discriminati” era composto da “alunni” che per ragioni diverse – sanitarie, etico-culturali, pretese genitoriali, provvedimenti giudiziari – dovevano consumare pasti “alternativi” in *strutture separate* appositamente allestite. Come abbiamo già osservato il metodo ha miscelato il *random group assignment* con l’assegnazione (non casuale) dettata dalla condizione reale di allergico.

A questo punto, abbiamo simulato in aula la distribuzione dei pasti in una mensa scolastica. Da questo momento, e fino al termine del paragrafo, il nostro ruolo di *ricercatori* sarà descritto in terza persona plurale.

Per evidenti ragioni logistiche anziché il pasto stabilito dai nutrizionisti e preparato dall’azienda di ristorazione collettiva i ricercatori hanno distribuito a ciascun componente del gruppo dei “privilegiati” una confezione di Nutella da 15 gr.

Il trattamento differenziato è consistito nella somministrazione a ciascun componente del gruppo dei “discriminati” – di cui facevano parte anche i *veri* soggetti allergici – di una confezione sigillata di gallette di riso integrale (che surrogava le diverse tipologie di pasti alternativi) e nella *separazione dai compagni*: i ricercatori li hanno fatti sedere tutti insieme, ma distanziati tra loro, ad un grande tavolo collocato in un lato della grande aula, in modo da consentire ai due gruppi di guardarsi e quindi di osservare i comportamenti reciproci. Del secondo gruppo facevano parte, oltre agli allergici veri (a), ai quali sono destinati piatti diversi preparati e distribuiti dall’azienda di ristorazione ma contrassegnati da apposite procedure di sicurezza alimentare, gli studenti che nella simulazione erano stati ammessi a consumare menu etico-culturali (b) e, infine, una studentessa a cui i ricercatori hanno consegnato una confezione di gallette di riso, a differenza delle altre ricoperta da un velo di cioccolato, *spiegando ad alta voce davanti a tutto l’uditorio che avrebbe consumato un pasto diverso dai loro “perché lo aveva deciso il giudice”* (c): la galletta ricoperta di cioccolato rappresentava perciò, nella simulazione, il “pasto genuino” portato da casa, oggetto della pretesa delle famiglie all’autodeterminazione

delle scelte alimentari ratificata dal giudice (sulla scia della giurisprudenza del Consiglio di stato).

I ricercatori hanno invitato gli studenti a consumare i rispettivi “pasti” senza anticipare che successivamente avrebbero chiesto di esprimere le loro sensazioni rispetto ai potenziali effetti discriminatori dei vari alimenti somministrati e delle diverse modalità di fruizione, in particolare la separazione spaziale realizzata all’interno dell’aula (che nella simulazione rappresentava il refettorio), e nel dettaglio alla possibilità di realizzare all’interno del refettorio due zone separate, in ciascuna delle quali ogni gruppo poteva esercitare il rispettivo diritto (ad alimentarsi senza restrizioni e a consumare, per le diverse ragioni illustrate, cibi alternativi).

Al termine della simulazione gli studenti sono stati immediatamente coinvolti in un *focus group* di approfondimento<sup>35</sup> che ha consentito di ripercorrere, esprimere e riflettere sulle sensazioni provate nel corso della simulazione rispetto ai comportamenti alimentari dei due gruppi, sia in prospettiva intragruppo che intergruppo.

Infine gli studenti sono stati invitati a mettere per iscritto il risultato della rielaborazione della loro esperienza rispondendo ad alcune domande, somministrate in coerenza con il ruolo sostenuto nel corso della simulazione. I testi così elaborati (riportati in *Appendice*) sono stati utilizzati per valutare l’efficacia dello strumento didattico (cfr. § 4) mediante un’analisi qualitativa dei *feedback* dei partecipanti che, coerentemente al lavoro di Starke-Rose *et al.*, ha consentito di identificare alcune aree tematiche ricorrenti: a) la consapevolezza dell’applicazione di “regole” differenziate in relazione alle diverse identità dei gruppi; b) l’impatto emozionale connesso al trattamento “ingiusto” che, a differenza dell’ipotesi inizialmente formulata, non ha riguardato i soggetti appartenenti al gruppo discriminato, ma è una sensazione sperimentata dal gruppo dei “privilegiati”; c) le reazioni individuali all’interno e fra i gruppi.

#### 4. *L’analisi qualitativa dei feedback degli studenti*

Per ragioni di sintesi in questa sede è stata riportata in *Appendice* solo una parte delle risposte, relative a 7 studenti e contrassegnate, a tutela della loro *privacy*, con le lettere da A a G, su una popolazione di 27 studenti che hanno interagito nel sistema d’aula formando i due

35. Cfr. S. CORRAO, *Il Focus group*, Milano, 2000; S. CATALDI, *Come si analizzano i focus group*, Milano, 2009.

gruppi nel contesto della simulazione. Questa scelta è determinata dal fatto che le altre risposte erano in buona parte sovrapponibili, in alcuni casi meno informative di quelle riportate, e non tutti gli studenti hanno accettato di elaborare e di restituire un testo scritto. Si può comunque ritenere che le 7 risposte utilizzate per l'analisi qualitativa oggetto di questo paragrafo siano sufficienti a far emergere e comprendere i diversi atteggiamenti manifestati.

Insieme ai testi scritti prodotti dagli studenti per l'analisi qualitativa dei *feedback*<sup>36</sup> è stata utilizzata anche la registrazione audio-video del *focus group* di approfondimento condotto subito dopo la conclusione dell'esperimento<sup>37</sup>. Come avremo modo di osservare l'utilizzo di questa documentazione ha consentito di approfondire le reazioni degli studenti allergici veri, che hanno confrontato le sensazioni sperimentate nel contesto simulativo con le esperienze vissute durante la carriera scolastica traslando retrospettivamente l'acquisita consapevolezza del carattere discriminatorio di una condizione o azione<sup>38</sup>: un elemento che difficilmente avrebbe potuto emergere dalle risposte scritte. Inoltre l'utilizzo di questi dati ha mostrato come, anche nel contesto simulativo, il fatto che ad un'alunna sia somministrato un pasto diverso per disposizione del giudice non sia facilmente percepibile, ponendo quindi come ulteriore elemento di riflessione la questione della visibilità dei "segni" o indicatori di differenza (nel nostro caso evidentemente assenti): un tema esemplare dell'analisi dei processi di discriminazione.

#### 4.1 Il gruppo dei "discriminati" e le loro percezioni

I due studenti effettivamente allergici non hanno mostrato alcun imbarazzo a parlare in pubblico della loro condizione, né ad essere trattati in modo diverso dai loro compagni, sia per quanto riguarda gli alimenti somministrati sia per la separazione degli spazi, essendo addestrati a queste modalità fin dalla scuola dell'infanzia. In sintonia con i loro trascorsi scolastici, e in particolare con alcune situazioni di rischio effettivamente sperimentate in passato (poi fortunatamente risolte autonomamente e

36. Cfr. A. STRAUSS - J. CORBIN, *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory*, Newbury Park, 2008; S. SILVERMAN, *Doing Qualitative Research*, Newbury Park, 1999 (tr. it. *Come fare ricerca qualitativa*, Roma, 2002).

37. Per effettuare la quale era stato preliminarmente richiesto agli studenti di esprimere il loro consenso.

38. Cfr. R.M. STARK-ROSE - J.M. LOKKEN - F. ZARGHAMI, *Increasing*, cit.

in modo positivo) che le carenze nella formazione dei loro docenti in materia di somministrazione extrasanitaria di farmaci salvavita non avevano consentito di gestire in modo corretto, gli studenti allergici hanno vissuto positivamente le misure adottate nei loro confronti nel contesto sperimentale come una forma di “protezione”.

Il *focus* ha inoltre permesso di rilevare che la studentessa autorizzata a consumare il “pasto genuino” portato da casa aveva percepito soltanto l’azione della separazione dai compagni, ma non aveva compreso che il trattamento differenziato era associato alla decisione del giudice di autorizzare la rinuncia al menu somministrato in mensa, benché durante la distribuzione dei pasti i ricercatori avessero sottolineato la condizione dell’“alunna” *spiegando ad alta voce davanti a tutto l’uditorio che avrebbe consumato un pasto diverso dal loro “perché lo aveva deciso il giudice”*.

Coerentemente con quanto sopra in sede di rielaborazione scritta dell’esperienza la studentessa ha dichiarato di avere *“avvertito una discriminazione e un senso di non appartenenza al gruppo”* [domande 3 e 4, soggetto G], non tanto dovuta al cibo diverso, quanto alla separazione spaziale rispetto ai compagni che consumavano il “pasto normale”.

#### 4.2 Il gruppo dei “privilegiati” e le loro percezioni

Le percezioni degli studenti “privilegiati”, che hanno consumato il pasto distribuito in mensa in assenza di restrizioni alimentari, rivelano dettagli particolarmente sorprendenti.

In primo luogo tutti hanno ragionato in termini di *gruppo sociale* e non in una prospettiva individualistica. Il rilievo è tanto più significativo perché nel percorso di studi della classe L-14 *Sociologia della devianza* è l’unica disciplina sociologica impartita, all’interno della quale i concetti sociologici generali, tra cui la distinzione tra *società* e *gruppi sociali*, sono presentati in modo inevitabilmente sintetico. Ci chiediamo però – riservandoci successivi approfondimenti – se e in quale misura questo angolo visuale possa essere stato influenzato dalle modalità di assegnazione ai gruppi sperimentali, applicate *in presenza* degli studenti, che quindi hanno svelato il meccanismo di formazione dei gruppi.

Alcuni hanno interpretato la separazione spaziale come un elemento di lacerazione di un gruppo inizialmente coeso: *“[L]imita la convivialità e mette le distanze fra le persone che sono parte di una comunità. Si creano delle divisioni all’interno del gruppo”* [domanda 1, soggetto E].

Altri hanno individuato in tale separazione un elemento *“che ha allentato la diversità tra i gruppi”* [domanda 1, soggetto A], sottintenden-

do che la classe non era considerata già in precedenza un gruppo coeso (nell'ambito del *focus* questi aspetti non sono stati approfonditi).

In *tutti i casi* la dinamica discriminatoria è descritta in modo antitetico alla rappresentazione proposta dalle famiglie nelle sedi giudiziarie, mentre risulta coerente con i risultati di Heiden e Harpel (*cit.*, 25): è narrata come una difficoltà – spesso definita *colpa* o *disagio* – sperimentata dai “privilegiati” nei confronti di coloro che per varie ragioni (sanitarie, etico-culturali, ecc.) appaiono “diversi”. Al di là della posizione estrema di una studentessa che ha consumato il pasto sentendosi “problematicamente diversa” dai compagni a cui sono imposti menu alternativi in generale gli appartenenti al primo gruppo si sono sentiti *osservati* dai secondi proprio a causa della loro condizione, vissuta come una sorta di privilegio, che non riguarda (tanto) la diversa tipologia del pasto, quanto il fatto di non essere costretti ad adottare particolari cautele per tutelare la propria salute, o di non subire le imposizioni dei genitori in tema di scelte alimentari. Infatti gli alunni che consumano un pasto alternativo in base ad un provvedimento del giudice sono visti come “*obbligati a mangiare un altro menu imposto dai loro genitori*” [domanda 1, soggetto A] “*perché i genitori hanno scelto quali alimenti fossero giusti per loro*” [domanda 2, soggetto F].

L'altro aspetto singolare che è emerso è che, pur non essendo a conoscenza del dibattito sul diritto all'ascolto del minore (M. Raiteri, 2018b), in quanto l'ordinamento della classe di Scienze giuridiche applicate non comprende insegnamenti di diritto dei minori, tutti gli studenti hanno dato per scontato che non si sia trattato di una decisione dell'“alunna”, ma che la scelta alimentare le sia stata imposta dalla famiglia, trascurando, in parallelo, il ruolo che il provvedimento giurisdizionale svolge nella vicenda.

Singolarmente i “privilegiati” hanno etichettato l'altro gruppo come “isolati”. Le strutture separate non sono state pertanto percepite come una soluzione per la gestione dei rischi connessi alla sicurezza alimentare vantaggiosa per *tutti* i componenti della comunità, ma come un meccanismo di esclusione di *alcuni* soggetti dall'iniziale gruppo indiviso. L'area riservata ai “privilegiati” non è considerata come “staccata” da qualcosa: in termini architettonici dall'altra parte della mensa, e in termini sociali dall'altro gruppo. Pur esprimendo una esplicita difficoltà nei confronti di coloro che consumano pasti diversi il punto di vista è inconsapevolmente quello di chi detiene (asimmetricamente) un differenziale di potere che si estrinseca nell'osservazione dei comportamenti da un angolo visuale – l'area della mensa di sua “competenza” – che non percepisce come “diviso” dallo spazio destinato all'altro gruppo e riflettente l'esigenza di una tutela del tutto analoga.

Infine i “privilegiati” hanno operato all’interno del gruppo degli “isolati” un’ulteriore distinzione che riproduce le modalità di assegnazione al gruppo e probabilmente recepisce anche l’atteggiamento di positività con cui gli studenti allergici hanno rappresentato la loro condizione e le “cautele” che la scuola adotta per preservare la loro salute. In altri termini non tutte le ragioni di “esclusione” sono state percepite in modo completamente negativo: gli alunni allergici sono esclusi “per il loro bene”, e questa misura è stata interpretata come una manifestazione della preoccupazione della scuola per la tutela della loro salute, nonostante gli inevitabili effetti collaterali: *“trovo che ci sia una divisione del gruppo. Ma allo stesso tempo questa separazione è una cosa giusta per tutelare chi è allergico”* [domanda 2, soggetto C].

Se però l’esclusione non dipende da ragioni di salute *“la diversità aumenta e pesa molto di più”* [domanda 2, soggetto F].

#### 4.3 *La (mancata) percezione del ruolo dei ricercatori nel contesto sperimentale*

Sotto il profilo metodologico uno dei risultati più significativi e inattesi del nostro esperimento è che *nessuno* degli studenti ha valutato il ruolo dei ricercatori nel contesto simulativo. Le azioni intraprese da questi ultimi, così come i comportamenti verbali e non verbali, non erano ovviamente casuali, ma erano stati progettati in anticipo e facevano parte a pieno titolo dell’esperimento. Nel caso della nostra simulazione l’atteggiamento dei ricercatori era critico nei confronti dell’“alunna” che aveva portato il pasto da casa per decisione del giudice, e in realtà nei confronti della famiglia che le aveva imposto la sua scelta alimentare, come denotava il tono di voce<sup>39</sup>. L’azione di *spiegare ad alta voce davanti a tutto l’uditorio* in modo che tutti, anche i più distratti, potessero sentire, *che l’alunna avrebbe consumato un pasto diverso dal loro “perché lo aveva deciso il giudice”*, serviva a valutare l’influenza del ruolo di chi rappresenta l’autorità (l’insegnante) sulla dinamica discriminatoria che, secondo l’ipotesi indagata, potrebbe essere attivata dalla separazione spaziale.

Il risultato ottenuto conferma il basso livello di direttività, o di “struttura ambientale” nella metodologia partecipante-osservatore<sup>40</sup>, ossia di con-

39. Analogamente i ricercatori avrebbero potuto simulare anche un atteggiamento “positivo” nei confronti dell’“alunna”, al fine di non farla sentire (troppo) diversa dagli altri.

40. Cfr. G.R. ADAMS - J.D. SCHVANEVELDT, *Understanding Research Methods*, New York, 1991<sup>2</sup>, 232-251.

trollo del contesto da parte dei ricercatori nell'ambito sia della simulazione che del successivo *focus*<sup>41</sup> e quindi consente di depurare i risultati dell'esperimento dalle possibili distorsioni (*bias*) indotte sui comportamenti dei soggetti in interazione intra e intergruppo dalla presenza di un osservatore quasi partecipante<sup>42</sup>. Nella percezione degli studenti i ricercatori non sono mai usciti dal loro abituale ruolo di docenti, e questo nonostante l'assunzione del ruolo di "ricercatori" fosse stato ampiamente dichiarato sia nei giorni precedenti, quando era stata preannunciata la compresenza per la realizzazione dell'esperimento, sia al momento di avviarlo<sup>43</sup>.

Pertanto possiamo ragionevolmente ritenere che la dichiarazione ad alta voce delle ragioni del diverso trattamento dell'"alunna" non abbia influenzato l'atteggiamento dei "privilegiati" nei confronti di quest'ultima. Come abbiamo accennato è però possibile una spiegazione alternativa, meritevole di successivi approfondimenti, connessa alla mancanza di indicatori visibili della differenza di trattamento: *dire* che la bambina consuma quel tipo di pasto "perché lo ha deciso un giudice" probabilmente per gli alunni non assume la stessa valenza simbolica, per esempio, di un pasto conforme alle prescrizioni religiose somministrato ad un bambino appartenente ad una etnia diversa.

## 5. Conclusioni

I risultati dell'esperimento che abbiamo condotto hanno mostrato che il livello di afflizione causato dalla separazione spaziale in mensa è indubbiamente più intenso di quello prodotto dal consumo di alimenti diversi, o da un diverso regime alimentare. La separazione delle strutture è considerata alla stregua di un dispositivo di esclusione perché interrompe il flusso comunicativo tra i compagni, come mostra il frequente ricorso al termine "isolato" per indicare – con diversi livelli di connotazione negativa, come abbiamo osservato, il più basso dei quali è riservato agli allergici – coloro che consumano i pasti "alternativi". Viceversa, il consumo di pasti diversi

41. Cfr. M. PALUMBO - E. GARBARINO, *Strumenti e strategie della ricerca sociale: dall'interrogazione alla relazione*, Milano, 2004.

42. Cfr. W.J. GOODE - P.H. HATT, *Methods in Social Research*, New York, 1952 (tr. it. *Metodologia della ricerca sociale*, Bologna, 1962).

43. A differenza di quanto accaduto nell'esperimento sull'adozione del protocollo di intervento nei casi di violenza domestica (cfr. *retro*, nota 3), in cui prima è stata condotta la simulazione dell'episodio di violenza e poi è stato spiegato agli studenti che ci si trovava in un contesto sperimentale.



*in gruppo* non sembra suggerire agli studenti l'idea che si registrino ineguaglianze – culturali, di salute, ecc. – fra i suoi componenti: la dinamica della coesione non è quindi scalfita dalle diverse abitudini alimentari.

Possiamo quindi ritenere che le strutture separate producano effettivamente discriminazione? Pur con le cautele dettate dai limiti metodologici del nostro esperimento la risposta sembra essere positiva. Tuttavia non significa che l'ipotesi che abbiamo indagato abbia trovato conferma: anzi, il contrario. Non sono discriminati gli alunni che portano il pasto da casa, come sostengono le famiglie in sede giudiziaria (e nel nostro esempio tutti coloro che sono sottoposti ad un trattamento “differenziato”), ma sono gli alunni che continuano a consumare il pasto distribuito in mensa, conforme allo *standard* nutrizionale, a sperimentare un diffuso disagio. Questo risultato mette in rilievo l'impatto emozionale connesso ai trattamenti “ingiusti” imposti agli alunni che compongono il secondo gruppo, decisamente prevalente rispetto all'interpretazione che connette l'applicazione di “regole” differenziate (nel nostro caso surrogate dai diversi menu e dalla conseguente assegnazione all'uno o all'altro gruppo) alle identità che accomunano i loro componenti.

Ancora una volta si registra un divario tra i modi in cui, in assenza dell'ascolto dei minori, le famiglie rappresentano le interazioni sociali nell'ambito della comunità scolastica e i modi in cui i suoi componenti effettivamente *agiscono*<sup>44</sup>. I risultati del nostro esperimento suggeriscono che si tratta di una rappresentazione falsata: tuttavia, con l'eccezione di TAR Liguria, i giudici amministrativi non solo non si soffermano sulla sua accuratezza, come richiederebbe un metodo di validazione metodologica che fa largamente ricorso alle scienze sociali diffusamente utilizzato nella giurisprudenza statunitense<sup>45</sup>, ma relegano la questione della (effettiva) discriminazione ai margini delle loro argomentazioni.

Per quanto riguarda l'efficacia del metodo didattico la simulazione ha consentito di far sperimentare agli studenti una forma diretta di discriminazione, mostrando che le dinamiche attivate non possono essere perfettamente incasellate entro i confini teorici del concetto, inoltre ha permesso loro di saggiare per così dire “sul campo” la distinzione tra il

44. Cfr. M. RAITERI, *Viva la pappa*, cit.

45. Il riferimento è, per esempio, al *doll test*, l'esperimento ideato dai coniugi Clark ed utilizzato per la valutazione degli effetti della segregazione razziale nell'istruzione pubblica, i cui risultati sono ripresi nell'*opinion* del Justice Warren nel caso *Brown vs. Board of Education*. Sul metodo si veda W.D. LOH, *Social research in the judicial process: cases, readings, and text*, New York, 1984.

diritto “sulla carta” e il diritto “in azione”. Per i futuri operatori del diritto è essenziale apprendere che il nesso tra il *law in the books* e il *law in action* è l’agire degli attori sociali, il cui comportamento determina la differenza tra un diritto semplicemente enunciato – appunto, sulla “carta” su cui è scritto – e un diritto efficace, “in azione”, cioè produttivo dei risultati per ottenere i quali si è fatto ricorso ad uno specifico dispositivo giuridico (se già esistente) o, come nel caso dell’autodeterminazione delle scelte alimentari, tale dispositivo è stato “costruito” *ex novo* in sede giurisprudenziale: a condizione che i giudici siano pienamente consapevoli che la distinzione tra diritto “sulla carta” e “diritto in azione” deve essere costantemente mantenuta e riprodotta, e quindi che le condizioni (ambientali, strutturali, ecc.) che devono essere predisposte e che rendono concretamente possibile esercitare un diritto, o coordinare l’esercizio di diritti teoricamente incompatibili (come nel caso qui esaminato) non siano semplicemente considerate come lo “scenario” della decisione, ma come un suo elemento primario e imprescindibile.

## Appendice

### 1. [Domanda rivolta a tutti i componenti del gruppo dei “privilegiati”]

*Come vi siete sentiti a mangiare il vostro pasto davanti ai compagni che consumavano un pasto diverso scelto dai loro genitori?*<sup>46</sup>

- Studente A) Sicuramente questa situazione ha alimentato la *diversità tra i due gruppi* e mi sono sentita in colpa nei confronti di coloro che erano obbligati a mangiare un pasto diverso imposto dai loro genitori.
- Studente B) Mi sono sentita osservata e quasi invidiata da coloro che non potevano gustare il mio stesso pasto.
- Studente C) Mi sono sentita a disagio perché sicuramente io che ho mangiato la Nutella sono stata più fortunata dei miei compagni che non l’hanno potuta mangiare.
- Studente D) Pur sentendomi *parte del gruppo* che stava mangiando lo stesso pasto ho provato una sensazione di imbarazzo e disagio nei confronti dei ragazzi “isolati”.

46. La scelta genitoriale non si riferisce soltanto al pasto portato da casa, ma a tutte le scelte alimentari dei bambini in età scolare, comprese quelle relative ai menu etico-culturali e religiosi (cfr. M. RAITERI, *Viva la pappa*, cit.; M. RAITERI - P. LOSA, *La questione vitale*, cit.).

- Studente E) Mi sono sentita a disagio nel mangiare qualcosa di diverso dai compagni, anche perché il pasto è un momento conviviale dove si mangia assieme e spesso si fanno anche commenti sul pasto che si consuma, ma questa situazione fa [il termine non è comprensibile n.d.r.] questo tipo di conversazione e non stimola neanche le parti ad eventuali assaggi. Limita la convivialità e mette le distanze fra le persone che sono parte di una comunità. Si creano delle divisioni all'interno del gruppo.

2. [Domanda rivolta a tutti i componenti del gruppo dei “privilegiati”]

*Cosa avete provato ad essere isolati da loro [il gruppo dei “discriminati”, n.d.a.], anche se nello stesso locale?*

- Studente A) Sicuramente il momento del pranzo in una mensa è un momento di socializzazione, quindi non tanto dal punto di vista del cibo diverso piuttosto per il fatto di non poter interagire con coloro che dovevano mangiare alimenti diversi, sia per motivi allergici che per l'imposizione dei genitori.
- Studente B) Sentivo di *appartenere ad un gruppo* ed invece ho visto i miei compagni soli e isolati, per questo ho provato quasi un senso di colpa.
- Studente C) Disagio, trovo che ci sia una *divisione del gruppo*. Ma allo stesso tempo questa separazione è una cosa giusta per tutelare chi è allergico.
- Studente D) In parte disagio perché i compagni con un pasto diverso non potevano condividere questo momento con noi, in parte rassicurazione perché è una forma di tutela nei loro confronti.
- Studente F) Visto che abbiamo consumato i pasti in zone dell'aula separate questo ha aumentato il mio sentirmi diversa da loro, come se loro fossero “problematici” ed io no. Credo però che ci sia una differenza tra chi mangia piatti diversi perché allergico da chi invece mangia piatti diversi perché i genitori hanno scelto quali alimenti fossero giusti per loro, in quanto i primi essendo allergici devono per forza per non rischiare la propria vita mentre invece per i secondi è una decisione presa dai genitori quindi sicuramente con questi ultimi la diversità aumenta e pesa molto di più.

3. [Domande rivolte a tutti i componenti del gruppo dei “discriminati”. Varia la seconda parte della prima domanda, indicante nel singolo caso la ragione per cui l’“alunno” consuma un pasto alternativo]

*Come ti sei sentito/a quando hai dovuto mangiare il pasto...*

*Cosa hai provato a consumarlo isolata dai tuoi compagni che mangiavano il pasto distribuito in mensa perché alcuni tuoi compagni sono allergici ad alcuni alimenti che fanno parte del tuo menu?*

Qui riportiamo solo la domanda rivolta all'alunna il cui pasto nella simulazione era stato autorizzato dal giudice e la relativa risposta:

*Come ti sei sentita quando hai dovuto mangiare il pasto stabilito dal giudice su richiesta dei tuoi genitori?*

- Studente G) Nell'esperimento fatto in classe ho interpretato una bambina a cui, per disposizione del Ministero [*rectius*, giudice, N.d.A.] viene somministrato un pasto diverso rispetto a quello che mangiano i suoi compagni. Ho avvertito una discriminazione e un *senso di non appartenenza al gruppo*, soprattutto per la diversità del luogo in cui consumare tale pasto.



## La didattica in carcere. Note intorno ad un corso su diritto e vulnerabilità sociale

### 1. *La didattica non convenzionale*

Da diversi anni è in corso un ampio dibattito sull'opportunità di ripensare la didattica del diritto, affiancando all'insegnamento frontale e dogmatico del sapere giuridico percorsi fondati su metodi interattivi e sull'analisi di questioni e casi concreti, volti innanzitutto, come ben sottolineato da Cecilia Blengino, a guidare "i processi di apprendimento attivo verso una comprensione profonda delle ragioni che impediscono la piena coincidenza tra il diritto affermato e studiato 'nei libri' e il diritto applicato"<sup>1</sup>.

La didattica non convenzionale – nella molteplicità di forme nella quale può concretizzarsi – mira tra le altre cose a favorire negli studenti la comprensione della distanza tra *law in book* e *law in action*, per riprendere la celebre distinzione proposta da Roscoe Pound. Studiare il diritto *prendendo in mano* casi concreti, mediante un approccio esperienziale che porta ad interagire con persone e questioni reali, è il presupposto per una seconda e non meno importante finalità della didattica non convenzionale, quella cioè di veicolare negli studenti la consapevolezza della complessità dell'accesso alla giustizia, anche attraverso un coinvolgimento attivo in questo senso.

In Italia come altrove sono ormai numerose le esperienze che si sono sviluppate in questa direzione. Mi riferisco innanzitutto alla metodologia delle cliniche legali, assai diffuse a livello internazionale, e anche nazionale<sup>2</sup>, nelle quali l'approccio *learning by doing* dovrebbe coniugare questi

1. C. BLENGINO, *Against human trafficking. La clinica legale come strategia innovativa di contrasto alla tratta*, Padova, 2019; ID., *Lo sguardo della clinica legale sulla vulnerabilità: tracce per una riflessione a partire dall'esperienza con vittime di tratta*, in *Etica & Politica*, 3, 2019, 284.

2. Il dibattito e la letteratura sulle cliniche legali sono molto articolati e non è possibile darne conto in questa sede. Oltre ai contributi richiamati nel corso del saggio, mi limito

due aspetti nella formazione del futuro professionista<sup>3</sup>. Ma penso anche ad altre esperienze, come quelle che portano gli studenti fuori dalle aule dell'Università per fare didattica in altri contesti, ad esempio all'interno degli Istituti penitenziari dove, da molto tempo, sono state promosse iniziative significative<sup>4</sup>.

Questo saggio ha per oggetto la didattica in carcere e lo spunto per le mie riflessioni è un corso che ho svolto all'interno del carcere di Bollate e che ha coinvolto studenti e studentesse del corso di laurea magistrale in Giurisprudenza dell'Università di Milano e venti detenuti<sup>5</sup>.

Si è trattato di un corso breve, costituito da sette incontri che si sono tenuti all'interno del carcere e di un incontro finale di restituzione presso l'Università al quale hanno partecipato soltanto gli studenti esterni<sup>6</sup>. Pur nella sua brevità si è trattato di un'esperienza didattica importante, come sottolineato nei commenti espressi dagli studenti esterni e in base alla loro attiva partecipazione durante gli incontri. Esso ha offerto inoltre spunti interessanti in tema di percezione e opinione sul mondo del diritto in relazione a questioni particolari discusse e approfondite nel corso, che rimandano al legame tra diritto e vulnerabilità.

a segnalare, nella letteratura italiana, la sezione monografica *Le cliniche legali* pubblicato sulla rivista *Questione Giustizia* 3/2019 nel quale sono contenuti alcuni saggi che riflettono sulle cliniche in una prospettiva teorica e altri approfondiscono esperienze concrete.

3. Per approfondimenti sul rapporto tra cliniche, didattica del diritto e giustizia sociale in una prospettiva critica si vedano, nella letteratura italiana, M.R. MARELLA - E. RIGO, *Cliniche legali, commons e giustizia sociale*, in *Parolechiave*, 1, 2015, 181-194; E. SANTORO, *Cliniche legali e concezione del diritto*, in *Questione Giustizia*, cit.

4. A titolo di esempio si veda il progetto *The Inside-Out Prison. Exchange Program*, fondato da Lori Pompa presso la Temple University a Philadelphia nel 1997 e tutt'ora in corso: cfr. L. POMPA, *One brick at time: The power and possibility of dialogue across the prison wall*, in *Prison Journal*, 93(2), 127-134.

5. Il corso è stato svolto solamente nell'a.a. 2018\2019. L'anno successivo non è stato infatti possibile replicarlo, in ragione dell'emergenza legata alla Pandemia da Covid-19. Per questa ragione non è stato più possibile accedere agli Istituti penitenziari. Sulla didattica in carcere e più in generale sulle condizioni del carcere nella situazione di emergenza da Covid-19 si rimanda all'analisi svolta dall'Osservatorio di Antigone e contenuta nel *XVI Rapporto sulle condizioni di detenzione. Il carcere al tempo del Coronavirus* ([https://www.antigone.it/upload/ANTIGONE\\_2020\\_XVIRAPPORTO%202021.pdf](https://www.antigone.it/upload/ANTIGONE_2020_XVIRAPPORTO%202021.pdf) - ultimo accesso 20 gennaio 2021).

6. Mi riferisco agli studenti per indicare tutti coloro, studenti e studentesse, che hanno partecipato al corso, indipendentemente dalla loro effettiva iscrizione all'Università di Milano. Nel corso dello scritto utilizzerò l'espressione *studenti interni* per indicare gli studenti detenuti e *studenti esterni* per indicare gli studenti e le studentesse del corso di laurea magistrale in Giurisprudenza.

Entrare in carcere e avere contatti con la popolazione detenuta ha permesso agli studenti esterni di osservare con i propri occhi un mondo prima conosciuto solo sui libri, di riflettere sulle proprie opinioni, sulle conoscenze fino ad allora acquisite nei corsi universitari.

Nei paragrafi che seguono delinea la genesi del corso *Diritto e vulnerabilità sociale*, vale a dire le ragioni che mi hanno portato a scegliere di approfondire il rapporto tra diritto e vulnerabilità nel contesto penitenziario (§2); mi soffermo, quindi, sulla specificità della didattica svolta dentro il carcere evidenziandone, in particolare, le potenzialità in termini pedagogici, ma anche i rischi ad essa connessi (§3); presento poi brevemente il contesto nel quale l'esperienza si è svolta, vale a dire il carcere di Bollate, e delinea alcuni aspetti importanti relativi all'organizzazione del corso (§4); propongo infine alcune riflessioni sull'utilità, in termini pedagogici, di questa esperienza, a partire da quanto è emerso durante gli incontri, ma anche nei momenti che li hanno preceduti – il viaggio, ogni settimana, verso Bollate – le attese, l'incontro di restituzione in Università, nel quale con gli studenti abbiamo riflettuto sul percorso fatto (§5).

Si tratta di riflessioni provvisorie e aperte. Tuttavia, anticipando le mie conclusioni, credo che il percorso svolto abbia portato gli studenti esterni a interrogarsi e a riflettere sulle proprie conoscenze e percezioni e ciò è sufficiente a confermare l'utilità di implementare percorsi e metodi non convenzionali nell'insegnamento del diritto che hanno un valore unico in termini di coinvolgimento personale e di conoscenza del diritto per gli studenti, ma anche per i docenti<sup>7</sup>.

## 2. Genesi e obiettivi del corso

Il corso *Diritto e vulnerabilità sociale* presso il carcere di Bollate è stata l'evoluzione di un modulo didattico sullo stesso tema tenuto l'anno accademico 2017-2018, rivolto agli studenti iscritti al Corso di laurea magistrale in Giurisprudenza. Il legame tra diritto e vulnerabilità sociale

7. Ringrazio Valeria Verdolini, con la quale ho condiviso l'idea di questo corso e l'intero percorso e con la quale avrei proseguito questa esperienza l'anno successivo. Ringrazio i colleghi e le colleghe che sono intervenuti nel corso – Luce Bonzano, Luigi Cominelli, Alessandra Facchi, Alvisè Sbraccia, Giovanni Ziccardi, Stefano Zirulia – per la loro partecipazione e per la capacità e l'empatia con cui hanno saputo presentare argomenti e questioni e stimolare la partecipazione.



mi era parso, alcuni anni fa, un tema interessante al quale dedicare un modulo integrativo all'insegnamento di Sociologia del diritto.

L'idea di partenza era quella di approfondire con i partecipanti il concetto di vulnerabilità, verificando innanzitutto quale fosse la percezione di questo concetto; mi chiedevo se la loro opinione sarebbe stata influenzata dalla formazione giuridica in corso, oppure sarebbe prevalsa un'idea basata sulla percezione e sull'esperienza personale.

Abbiamo approfondito durante il corso alcune tematiche in una prospettiva sociologico-giuridica, contando sulla partecipazione di esperti ed esperte e protagonisti di esperienze particolari che sono state essere lette attraverso la lente della vulnerabilità. Abbiamo discusso di disabilità, di minori, di giovani immigrati e della loro lotta per la cittadinanza, di donne immigrate musulmane ed associazionismo. E nell'analisi dei casi e delle questioni a suscitare interesse negli studenti è stata la testimonianza di chi, per ragioni diverse, aveva sperimentato e narrava esperienze particolari, declinandole nella prospettiva della vulnerabilità. Non si trattava di curiosità, ma della progressiva presa di coscienza delle tante dimensioni della vulnerabilità, in particolare della dimensione contestuale, della scivolosità del concetto di vulnerabilità, della necessità di 'complicare' la nozione giuridica di vulnerabilità che gli studenti – ormai agli ultimi anni della loro carriera universitaria – conoscevano<sup>8</sup>.

Complicare la nozione di vulnerabilità – in relazione, ad esempio, alla declinazione giuridica di gruppo vulnerabile – ha voluto dire interrogarsi sul ruolo del diritto nel costruirla, nel differenziare il soggetto *normale*

8. La nozione di vulnerabilità è oggetto di analisi in molti campi del sapere: giuridico, politico, filosofico, sociologico, e non solo. Si tratta di un concetto complesso, indeterminato, scivoloso che rimanda ad una dimensione ontologica dell'essere e a situazioni (posizioni, condizioni) particolari che possono o meno essere temporanee. Esiste una ricca letteratura sul tema; richiamo solo alcuni titoli particolarmente utili per approfondire tale nozione nella sua complessità, alcuni dei quali ho utilizzato con gli studenti nelle due edizioni del corso: R. CASTEL, *Diritto e vulnerabilità sociale*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, 1, 1997, 41-56; M. FINEMAN, *The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in the Human Condition*, in *Yale Journal of Law & Feminism*, 20, 2008, 1-23; T. CASADEI (a cura di), *Diritti umani e soggetti vulnerabili. Violazioni, trasformazioni, aporie*, Torino, 2012; S. ZULLO, *Lo spazio sociale della vulnerabilità tra «pretese di giustizia» e «pretese di diritto»*. Alcune considerazioni critiche, in *Politica del diritto*, 3, 2016, 475-508; M.G. BERNARDINI, *Il soggetto vulnerabile. Status e prospettive di una categoria (giuridicamente) controversa*, in *Rivista di filosofia del diritto*, 2, 2017, 365-384; O. GIOLO, B. PASTORE (a cura di), *Vulnerabilità. Analisi multidisciplinare di un concetto*, Roma, 2018; G. ZANETTI, *Filosofia della vulnerabilità. Percezione, discriminazione, diritto*, Roma, 2019.

dai soggetti vulnerabili; ha significato sottolineare la capacità e l'*agency* dei soggetti che il diritto definisce vulnerabili.

La partecipazione, l'interesse e il riscontro da parte degli studenti di quel corso mi ha indotto a riproporlo per l'anno accademico successivo.

Il corso avrebbe avuto come oggetto lo stesso tema – il rapporto tra diritto e vulnerabilità – approfondendo questioni specifiche con l'ausilio di esperti ed esperte, ma avrei cambiato il luogo nel quale svolgerlo e la *classe*: ciò poteva essere reso possibile organizzando il corso fuori dalle aule dell'Università. Quello penitenziario mi era parso un contesto particolarmente interessante. Per come era stato pensato, per i contenuti e per il contesto in sé, ritenevo che il corso potesse essere un'esperienza per gli studenti il cui significato sarebbe andato oltre le venti ore nelle quali si sarebbe sviluppato. Una prima conferma di questo l'ho avuta nel momento in cui ho aperto le iscrizioni al corso, che ho dovuto chiudere un minuto e mezzo dopo, al raggiungimento delle venti iscrizioni consentite.

### 3. *L'ingresso e la didattica in carcere*

Entrare in carcere e svolgere attività didattica all'interno degli istituti di pena, nei diversi programmi nei quali quest'ultima può essere organizzata e articolata, rappresentano per gli studenti opportunità ed esperienze utili, e al tempo stesso complesse, per comprendere il mondo del diritto.

L'utilità, mi riferisco nello specifico agli studenti di Giurisprudenza, è connessa innanzitutto alle caratteristiche dell'istituzione penitenziaria, a partire dall'architettura e dalle norme che ne regolano accesso e visita.

Un luogo per accedere all'interno del quale occorre superare cancelli, controlli, con tempi di attesa che possono essere brevi, medi, lunghi. L'impatto visivo – i muri, i cancelli, le divise – accompagna ragazzi e ragazze in un mondo studiato nei libri e al quale tale esperienza permette loro di dare una forma, un'immagine nella quale leggono gli spazi, i movimenti, il personale penitenziario, i detenuti. Un mondo reale, con i suoi simboli e le sue regole, una società dentro la società che porta inevitabilmente gli studenti a riflettere sulle proprie conoscenze e percezioni.

Esiste una ricca letteratura sui *carceral tours*, sulla loro funzione pedagogica, che approfondisce l'utilità, ma anche i rischi, che le visite e la didattica in carcere producono sulla percezione della popolazione dete-

nuta, della pena e delle sue funzioni da parte degli studenti<sup>9</sup>. Si tratta di esperienze che possono essere certamente significative per sviluppare in loro un'attitudine a ragionare criticamente, fornendo una lente attraverso la quale riconoscere le differenze tra le rappresentazioni simboliche tradizionali e le evidenze empiriche – o per lo meno essere portati a interrogarsi su di esse.

La necessità di *problematizzare* le visite in carcere<sup>10</sup> ed evidenziarne anche i rischi e i limiti, deriva dalla consapevolezza della complessità dell'istituzione penitenziaria, delle sue regole, delle dinamiche che la caratterizzano.

Come scriveva Erving Goffman<sup>11</sup> le visite in carcere permettono l'accesso solamente al *front stage* dell'istituzione penitenziaria, a ciò che appare immediatamente e a ciò che l'amministrazione vuole mostrare, allo scopo di mantenere la finzione che la vita all'interno del carcere è tollerabile e ordinata. Questi rischi, e gli effetti sulla percezione dei visitatori – nel nostro caso degli studenti –, sono stati oggetto di numerose ricerche, in Italia, in Europa e soprattutto negli Stati Uniti e in Canada, dove le esperienze di didattica in carcere sono numerosissime e condotte ormai da diversi decenni.

Fatte queste precisazioni, entrare in carcere rappresenta in ogni caso per gli studenti un'occasione importante, perché permette loro di osservare con i propri occhi un mondo fino a quel momento raccontato da altri, dai libri, dai media.

#### 4. *Il carcere di Bollate e l'organizzazione del corso*

Il carcere di Bollate si trova in una zona periferica, raggiungibile in auto e tramite una navetta posta accanto a zone servite da mezzi pubblici.

9. Per una ricognizione del dibattito e delle diverse esperienze si veda J.Z. WILSON - S. HODGKINSON - J. PICHÉ - K. WALBY (eds.), *The Palgrave Handbook of Prison Tourism*, Palgrave MacMillan, London, 2017. Nella letteratura italiana C. SARZOTTI, *Carceral Tours and Penal Tourism: a Didactic Tool for the Understanding of the Total Institution in Epistemic Communities at the Boundaries of Law: Clinics as a Paradigm in the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, a cura di C. Blengino e A. Gascón-Cuenca, Milano, 2019, 105-127.

10. Riprendo volutamente il titolo di un saggio di J. PICHÉ - K. WALBY, *Problematizing Carceral Tours*, in *The British Journal of Criminology*, 3, 2010, 570-581, nel quale i due sociologi sottolineano soprattutto gli aspetti problematici dei *carceral tours* come metodo di ricerca e come strumento pedagogico.

11. E. GOFFMAN, *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Torino, 1968 (ed. or. 1961).

È suddiviso in otto reparti, di cui solo uno femminile, e tutti appartenenti al circuito reclusione – media sicurezza.

Fin dalla sua apertura, nel 2000, il carcere di Bollate ha promosso progetti innovativi di reinserimento. Il *Progetto Bollate*<sup>12</sup> si fonda su un’idea di custodia attenuata, basata sull’apertura delle sezioni, sulla libertà di movimento per i detenuti all’interno dell’Istituto, su una concezione di sicurezza fondata su una sorveglianza dinamica ed integrata tra gli operatori<sup>13</sup> e su una forte integrazione con il territorio. L’ingresso nella struttura si fonda sull’adesione ad un “Patto Trattamentale”, sottoscrivendo il quale il detenuto<sup>14</sup> si impegna a rispettare un codice di comportamento preciso e i programmi formativi previsti<sup>15</sup>. La chiusura e la separazione tra mondo interno e mondo esterno, una delle caratteristiche del tipo ideale di istituzione totale delineato da Goffman<sup>16</sup>, lascia spazio, nel modello Bollate, ad un impegno diretto invece a favorire lo scambio dentro e fuori<sup>17</sup>.

Entrare nel carcere di Bollate, mi riferisco ora agli esterni, non è come entrare nella maggior parte degli Istituti penitenziari italiani. L’apertura delle sezioni, la libertà di movimento per i detenuti, in particolare, sono stati vissuti infatti dagli studenti come elementi imprevisi, inaspettati rispetto all’idea diffusa dell’organizzazione interna degli istituti di pena. *A meravigliare* gli studenti è stato anche toccare con mano le numerose attività che vengono svolte all’interno del carcere, da quelle che impegnano

12. Cfr. <https://carceredibollate.it/il-progetto> (ultimo accesso 20 gennaio 2021).

13. Questa organizzazione era già messa in atto a Bollate prima dell’emissione della circolare del DAP del 14 luglio 2013 avente per oggetto “Linee guida sulla sorveglianza dinamica” e sulla base della quale questo tipo di sorveglianza verrà introdotta in diversi istituti penitenziari.

14. La selezione si applica ai detenuti comuni, non alle donne, né ai protetti.

15. Cfr. <https://carceredibollate.it/il-progetto>, cit.

16. E. GOFFMAN, *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell’esclusione e della violenza*, Torino, 1968 (ed. or. 1961).

17. Come sottolinea la sociologa francese Corinne Rostaing in un saggio sull’attualità del concetto di *istituzione totale*, i mutamenti intervenuti sulle regole di funzionamento del carcere non rendono lo studio di Erving Goffman obsoleto. L’istituzione carceraria presenta ancora oggi, infatti, molte delle caratteristiche che definiscono il modello dell’istituzione proposta da Goffman, prima fra tutti la rottura dei confini tra le sfere di vita delle persone che si svolgono tutte, tendenzialmente, nel medesimo luogo e sono sottoposte al controllo di un’unica autorità. Cfr. C. ROSTAING, *La compréhension sociologique de l’expérience carcérale*, in *Revue européenne des sciences sociales\European Journal of Social Sciences*, XLIV-135, 2006, 29-43. Queste considerazioni devono essere tenute presente anche rispetto ad un carcere come quello di Bollate, benché, certamente, esso rappresenti, sotto molti aspetti, un istituto all’avanguardia.

i detenuti nel lavoro, collegate ad aziende esterne al carcere, al maneggio, alla biblioteca, allo spazio dedicato alla realizzazione di una rivista, *Cartebollate*, al teatro, alla sala musica.

Progettato sulla base dell'indicazioni fornite dalla Direzione dell'Istituto, al corso hanno partecipato venti studenti esterni<sup>18</sup> e altrettanti detenuti (alcuni dei quali studenti dell'Università di Milano) che avevano manifestato interesse all'argomento e a partecipare agli incontri.

Abbiamo svolto gli incontri nella sala riunioni, un luogo abbastanza grande da permetterci di sedere in circolo, superando in questo modo la divisione fisica tra studenti e docenti. Questa disposizione ci è parsa fondamentale in relazione ad uno degli obiettivi del corso, quello cioè di sviluppare e condividere conoscenze relative al rapporto tra diritto e vulnerabilità sociale mediante un metodo interattivo, fondato sulla partecipazione attiva e sull'ascolto di tutti i partecipanti. L'idea che stava alla base del corso *Diritto e vulnerabilità sociale*, infatti, era quella di creare con i partecipanti un'esperienza fondata sull'ascolto e sul dialogo, promuovendo per quanto possibile un contesto nel quale i partecipanti fossero messi sullo stesso piano, un contesto che potesse favorire la *parità*, intesa come uguale posizione e rilevanza di ogni partecipante durante gli incontri. Con questo non intendo evidentemente negare le asimmetrie di potere all'interno di questo spazio; abbiamo però cercato di riequilibrarle il più possibile, a partire dalla cura dei dettagli dello spazio partecipativo. Sotto il profilo didattico ci è parso anche di dare agli studenti esterni un messaggio preciso e importante. La disposizione in circolo veicola nei partecipanti l'idea che ognuno è uguale agli altri, che ognuno può intervenire se e quando vuole, e sarà ascoltato, sempre, e quello che dirà sarà un tassello importante nell'analisi delle questioni discusse nei vari incontri.

Un altro aspetto importante, sempre relativo all'organizzazione del corso, è stato il fatto di riservare la partecipazione e la presenza dentro la sala ai soli partecipanti, studenti e docenti, fatta eccezione per la referente dei rapporti tra Università e carcere. A nessun altro operatore penitenziario è stato permesso di partecipare agli incontri. Questa scelta ci è parsa fondamentale, affinché i partecipanti, in particolare i detenuti, si sentissero più liberi di intervenire, di raccontare le proprie esperienze, di esprimere opinioni, di porre domande; ed in effetti così è stato. Per tutti i partecipanti due ore *fuori*, ma al tempo stesso *dentro*, l'Universi-

18. Più esattamente diciassette studentesse e tre studenti.

tà<sup>19</sup>. Quella sala diventava un luogo in cui ogni persona era protagonista e veniva riconosciuta per il contributo unico che lui o lei portava al corso.

## 5. *Vulnerabilità e percezioni sul diritto*

Interrogarsi sul rapporto tra diritto e società, sul diritto *per come è* e non per come deve essere o vorremmo che fosse, è stata la lente attraverso la quale abbiamo approfondito il rapporto tra diritto e vulnerabilità sociale, la lente della sociologia del diritto.

Lo abbiamo fatto a partire dalla nostra idea di vulnerabilità. Il primo incontro del corso si è aperto infatti con la proposta che ciascuno dei partecipanti dicesse agli altri che cosa significava per lei o per lui la vulnerabilità, anche attraverso uno o più esempi.

La vulnerabilità è stata generalmente intesa e narrata da tutti, ricorrendo ad altre parole – fragilità, debolezza, povertà –, ed è stata associata dalla maggior parte degli studenti a gruppi specifici di persone: i minori, le donne, i migranti, le persone disabili sono stati quelli indicati dalla maggior parte di loro. Alcuni studenti interni hanno aggiunto i detenuti. Diversi studenti hanno espresso la loro idea di vulnerabilità ricorrendo ad esempi di situazioni particolari: le donne a rischio di violenza, ad esempio domestica, le donne in carcere, i detenuti quando escono dal carcere a fine pena e trovano un mondo cambiato, i bambini nati e cresciuti a Scampia, i migranti che cercano di arrivare in Europa sui barconi.

Nel primo giro di opinioni uno studente interno ha suggerito che tutti siamo vulnerabili.

A partire dalla sua osservazione ho proposto di soffermarci sull'idea di *vulnus*, quella ferita alla quale tutti siamo esposti in quanto essere umani, sul concetto di vulnerabilità come condizione ontologica dell'essere vivente<sup>20</sup>. Una declinazione della vulnerabilità utile nel nostro contesto, sia per creare, come spiegherò, un contesto di reciproco riconoscimento, sia per richiamare le responsabilità delle istituzioni a fare fronte alle necessità, ai bisogni delle persone attraverso strumenti che rendano possibile il godimento dei diritti, soprattutto sociale<sup>21</sup>.

19. Un particolare che mi ha fatto notare Valeria Verdolini è la cura nell'abbigliamento da parte della maggior parte dei detenuti, a conferma dell'idea che partecipare a questo corso era in certa misura uscire dalla loro vita ordinaria.

20. Cfr. M. FINEMAN, *The Vulnerable*, cit.

21. M. FINEMAN, *op. cit.*

Abbiamo quindi deciso di raccogliere un secondo giro di interventi e abbiamo ragionato sulle tante declinazioni che può avere questo concetto scivoloso – vulnerabilità, dunque, come tratto connaturato all’essere umano, e vulnerabilità situata, contestualizzata – cercando di far emergere gli elementi del sistema che concorrono alla produzione, alla riproduzione e/o al mantenimento della vulnerabilità stessa.

Riconoscersi, ciascuno a suo modo, vulnerabili significava anche riconoscere uno status comune a tutti, al di là delle proprie identità, posizioni, condizioni, e al di là delle proprie percezioni.

Recepire questa idea di vulnerabilità ha facilitato, io credo, il fatto di *riconoscersi* dentro quella sala, al di là degli status diversi nei quali quasi automaticamente ciascuno di noi era portato a identificare gli altri – detenuti, studenti e docenti. La vulnerabilità diventava in qualche modo strumento di riconoscimento reciproco, a prescindere o, per lo meno, accanto ai ruoli assegnati dalle istituzioni – l’Università e il carcere<sup>22</sup>.

Questo è stato, a mio parere, un aspetto particolarmente importante del corso ed è stato sottolineato da molti studenti esterni nelle riflessioni fatte durante l’ultimo incontro.

Può sembrare ovvio, ma non per questo superfluo, sottolineare come nelle relazioni all’interno del carcere quello di detenuto diventi lo status principale che tendenzialmente cancella tutti gli altri. Lo sottolinea con grande efficacia la sociologa francese Corinne Rostaing, secondo la quale la stigmatizzazione della persona costituisce uno dei tre aspetti di maggior sofferenza legati alla detenzione<sup>23</sup>.

Siamo tutti e tutte vulnerabili, ma lo siamo in modo diverso, perché ci sono situazioni, condizioni personali, spesso contingenti che incidono particolarmente sull’effettività dei diritti, influenzano profondamente la possibilità di disporre degli strumenti necessari per poterne godere. Senza la pretesa di trovare risposte, ragionare sui meccanismi che producono vulnerabilità ci è sembrata una strada interessante da percorrere.

22. C. ROSTAING, *De la reconnaissance en prison? Vulnérabilité des ordres de reconnaissance et du mépris*, in J.-P. PAYET - A. BATTEGAY (a cura di), *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*, Villeneuve d'Ascq, 2019, 141-48.

23. Ad essa si aggiunge il fatto che quella del carcere è un’assistenza istituzionale vincolante, che impone un quadro spazio-temporale preciso, presuppone una promiscuità e mantiene le persone in situazione di subordinazione permanente e di deresponsabilizzazione prolungata; infine, è un costante attentato alla dignità, determinato dalle condizioni di detenzione e in particolare dall’impossibilità di preservare spazi di intimità; cfr. C. ROSTAING, *La compréhension*, cit.

Negli incontri successivi al primo abbiamo approfondito questioni e temi specifici: il rapporto tra vulnerabilità e discorsi d'odio; tra vulnerabilità e immigrazione; tra radicalizzazione e carcere; il tema dell'amministrazione penitenziaria e le dinamiche della burocrazia; il soccorso di migranti irregolari tra reato e dovere; il rapporto tra donne e vulnerabilità.

In relazione a questi temi che richiamano l'idea di vulnerabilità situata, ogni incontro si è aperto con un breve intervento dei docenti volto a inquadrare sinteticamente sia sotto il profilo giuridico sia sotto un profilo più teorico (sociologico, politico, filosofico, a seconda dei casi) la questione da discutere. Abbiamo cercato in questo modo di dare le informazioni essenziali in merito alle singole questioni, con un linguaggio accessibile e che mettesse tutti nelle condizioni di intervenire con domande, commenti, racconti.

Ci siamo interrogati di volta in volta sia sulla possibilità di mitigare la vulnerabilità prodotta in \ da certe situazioni, ricorrendo al diritto, sia sul ruolo che gioca il diritto nel produrla e nel perpetuarla.

È così emerso con forza, ad esempio, il legame tra vulnerabilità e responsabilità del diritto in relazione al soccorso in mare dei migranti, persone che cercano in tutti i modi di lasciare una terra per raggiungerne un'altra, per una vista degna, e che non hanno altra scelta se non quella di affidarsi e sottostare alle regole di coloro che nella disperazione sembrano essere gli unici a permettere loro di attraversare il Mediterraneo – gli scafisti. E abbiamo quindi ragionato sul reato di favoreggiamento dell'ingresso in Italia di persone che non hanno un permesso in relazione sia al soccorso in mare da parte delle ONG, sia alla condotta degli scafisti, interrogandoci sulla responsabilità e sui limiti delle scelte politiche e normative in materia di immigrazione.

La stessa attenzione al ruolo del diritto è emersa nell'analisi del legame tra donne e vulnerabilità, rispetto al quale abbiamo esaminato il ruolo del diritto nel veicolare l'immagine della donna come soggetto vulnerabile (in contrapposizione all'uomo, razionale e autonomo), tema che ci ha portato ad approfondire la relazione tra vulnerabilità, autonomia, libertà, le lotte sociali per i diritti delle donne e le conquiste ottenute.

In generale, nei sette incontri a Bollate ci sono sempre stati interventi da parte degli studenti interni, da parte dei quali le questioni trattate venivano in più delle volte declinate in termini di esperienze vissute. Da questi racconti, e dal dibattito che ne è scaturito, è emerso come sia più difficile per alcuni *gruppi* ricorrere al diritto per tutelare i propri diritti; e, per questo, come alcune situazioni, il carcere tra queste, rappresentino di per sé contesti, esperienze che amplificano la vulnerabilità.



Su due temi, il diritto all'oblio e la burocrazia, in particolare, è emersa questa posizione e il racconto di alcune esperienze particolari ha trovato negli studenti esterni degli ascoltatori increduli, perché tendenzialmente inclini a vedere nel diritto soprattutto uno strumento di tutela dei diritti.

L'esperienza del carcere amplifica la vulnerabilità, in relazione al diritto all'oblio, un diritto "volto a tutelare l'identità personale del soggetto"<sup>24</sup>, e che si concretizza nell'esercizio di un effettivo controllo sui propri dati e nella facoltà da riconoscersi al singolo di chiedere l'eliminazione di notizie che lo riguardano.

Un diritto sulla carta, un diritto difficilmente esperibile, soprattutto per gli ex-detenuti, perché Internet, in particolare, non consente realmente di cancellare il passato. L'autore di reato rimane tale e più il reato è grave più è difficile perderne le tracce, più difficile essere dimenticati, con tutte le conseguenze che ciò comporta, sia sulla vita della persona in termini di 'reinserimento sociale', sia sulla vita dei suoi familiari.

Il carcere amplifica la vulnerabilità, perché è intriso di burocrazia. La burocrazia complica la vita di tutti e di tutte, hanno sostenuto alcuni studenti esterni; siamo tutti vulnerabili, nella misura in cui da essa dipendono le nostre azioni e decisioni. Ma nei racconti degli interni emerge chiaramente che in carcere questa soggezione è amplificata, perché la burocrazia riguarda ogni aspetto della vita, anche le richieste apparentemente più insignificanti.

Una burocrazia che si innesta in – ed è esasperata da – un campo giuridico saturo di norme non solo formali, ma anche informali, non scritte, che si concretizzano in favori, in ricompense e privilegi, in relazioni e asimmetrie di potere complesse<sup>25</sup>.

Realizzare un corso in carcere, e non limitarsi all'ingresso e alla visita, permette di andare oltre il *front stage*, per scoprire qualcosa di quello che sta dietro o, meglio, dentro il carcere stesso. Il fatto di lavorare con i detenuti ridimensiona innanzitutto la loro marginalizzazione che il solo ingresso e la visita al carcere invece rischia di produrre<sup>26</sup>. La didattica che coinvolge i detenuti, basata su un'interazione costante per un certo periodo di tempo, implica infatti un lavoro congiunto tra studenti esterni

24. Così lo definisce la Corte di Cassazione: Cass. civ., 7 febbraio 1996, n. 978.

25. Si vedano approfonditamente sul punto C. SARZOTTI, *Il campo giuridico del penitenziario*, in E. SANTORO (a cura di), *Diritto come questione sociale*, Torino 2010, 181-238; F. PRINA, *Devianza e criminalità*, Roma, 2019, 244 ss.; F. VIANELLO, *Sociologia del carcere*, Roma, 2019<sup>2</sup>, 56 ss.

26. Cfr. E. GOFFMAN, *op. cit.* J. PICHÉ - K. WALBY, *op. cit.*

ed interni e, anche solo per questo, può favorire, come diverse ricerche hanno mostrato, l'elaborazione (o la rielaborazione) delle idee e delle opinioni personali, contribuendo a rivedere con senso critico alcune nozioni apprese nella didattica tradizionale<sup>27</sup>.

Il corso *Diritto e vulnerabilità sociale* ha permesso agli studenti esterni di aprire una finestra su un mondo sul quale la loro opinione e conoscenza si basava su quanto appreso negli studi, ma anche su messaggi comunicativi di altro tipo, in particolare sulla rappresentazione mediatica che, come sappiamo, veicolano una immagine stereotipata dei detenuti, una visione del carcere e della pena detentiva che non si spinge oltre il legame pena-retribuzione, senza interrogativi sul funzionamento del carcere, sulla sua utilità in termini di riabilitazione e, soprattutto, sulla relazione tra carcere e diritti fondamentali.

Sono convinta che l'esperienza abbia acceso l'interesse ad andare oltre le norme scritte e le opinioni diffuse sul carcere, sulla pena, sulla popolazione detenuta. In diversi momenti, e soprattutto durante l'ultimo incontro, molti studenti esterni hanno sostenuto che ascoltare gli studenti interni, le loro storie fuori e dentro il carcere, le loro riflessioni sulla vulnerabilità a partire dalle questioni oggetto degli incontri, li abbia portato a riflettere su quanto appreso durante la loro formazione e a interrogarsi in maniera critica sul rapporto tra detenzione, vulnerabilità e diritti fondamentali.

Credo che questo corso abbia suscitato qualche domanda in tutti gli studenti esterni, anche in coloro che, sostenendo timidamente (e per me sorprendentemente) che forse a Bollate si vive meglio che in molte periferie delle grandi città, mi hanno convinto di quanta strada ci sia ancora da fare.

27. Nell'incontro di restituzione al termine del corso, una studentessa ha voluto sottolineare la differenza tra le due esperienze personali che le hanno permesso di entrare in carcere nel corso dei suoi studi. Visitare Bollate e partecipare ad un incontro con alcuni detenuti selezionati dall'amministrazione non ha nulla a che vedere, agli occhi della studentessa, con un vero e proprio corso nei quali tutti, esterni ed interni, partecipano.



Clelia Bartoli

## *Street law* alla rovescia.

### Sperimentazioni di educazione clinico-legale critica

#### 1. *Dirottare il verso di trasmissione del sapere*

La *street law* è l'attività più diffusa tra le cliniche legali europee, subito dopo la consulenza giudiziale e stragiudiziale *pro bono*<sup>1</sup>. Consiste nell'organizzare momenti di divulgazione del sapere giuridico in diversi contesti, ad esempio nelle scuole superiori, negli istituti penitenziari o presso gruppi minoritari e vulnerabili, su temi quali la cittadinanza attiva, i diritti fondamentali e le procedure per esercitarli. Si tratta certamente di iniziative virtuose che, nello spirito della "terza missione", pongono la conoscenza accademica a servizio della società. Tali programmi poggiano, però, sull'assunto che l'università sia detentrica di un primato, se non addirittura di un monopolio epistemico: dunque – *noblesse oblige* – a studiosi e studenti spetta l'ufficio di elargire il sapere ai profani.

La «*street law* alla rovescia», nome che ho dato alle sperimentazioni educative che ho condotto nel corso di diversi anni, intende contestare l'assunto della monodirezionalità verticale della conoscenza, provando a predisporre un campo di circolazione e produzione del sapere più complesso, in cui sono poste in questione le logore metafore spaziali di cultura *alta* e cultura *bassa*, nonché di ciò che è annoverato *interno* o *esterno* allo spazio di apprendimento legittimo. Questo metodo di insegnamento del diritto muove da un'analisi delle relazioni di potere presenti in un certo contesto, proponendo interventi educativi che le decostruiscano, per ri-assemblarle altrimenti.

Mi rendo conto che, definita in termini tanto generici, possa suonare una metodologia vaga e pretenziosa. Credo, allora, opportuno raccontare due degli esperimenti di *street law* alla rovescia che ho realizzato all'interno del corso di "Deontologia, sociologia e critica del diritto". Da un bilancio

1. C. BARTOLI, *Legal clinics in Europe. For a commitment to higher education in social justice*, in *Diritto e Questioni Pubbliche*, special issue, May 2016, 54.

di queste sperimentazioni, proverò a ricavare alcune considerazioni su una didattica del diritto che aspiri ad essere critica.

## 2. *Primo esperimento di street law alla rovescia: il diritto visto dal margine*

Un primo esperimento di *street law* è stato effettuato nell'a.a. 2017/2018 per l'insegnamento di "Deontologia, sociologia e critica del diritto" presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Palermo, coinvolgendo un centinaio di studenti suddivisi in due cattedre.

### 2.1 *A partire dal paradosso*

Sul piazzale intitolato a Napoleone Colajanni si affaccia l'edificio di quello che fu il cinema Edison. Gli abitanti del quartiere più attempati ricordano quando vi andavano per vedere le commedie all'italiana, immersi in una nuvola di fumo. La struttura smise di funzionare come sala proiezioni parecchi anni fa, quando ancora a pochi veniva in mente che si potesse negare il piacere di una sigaretta agli appassionati del grande schermo.

Tempo dopo venne acquisito dall'Ateneo palermitano ed ebbe nuova vita come aula del Dipartimento di Giurisprudenza. Ribattezzato "Plesso Bernardo Albanese", viene utilizzato specialmente per le affollate lezioni dei primi anni.

L'ampia struttura sorge in quella parte di centro storico nota come Ballarò. Infatti, pochi isolati alle spalle dell'ex-cinema si svolge il famoso mercato di generi alimentari che dà nome al quartiere. Nacque circa mille anni fa, al tempo della dominazione araba in Sicilia, e preserva ancora la forma e lo stile del suq.

Ma il mercato di Ballarò non è l'unico della zona. Proprio nella piazza antistante il plesso Albanese se ne svolge un altro. Si tratta del mercato dell'Albergheria, attivo da vent'anni, sette giorni su sette, dalle quattro del mattino fino a mezzogiorno. È animato da un numero di venditori che oscilla dai 300 ai 600. Più della metà sono italiani, mentre tra gli stranieri vi sono soprattutto romeni, magrebini, giovani provenienti dall'Africa occidentale e rom di diversa nazionalità.

Vi si vendono in prevalenza oggetti usati: abiti, scarpe vecchie, pezzi di arredamento, utensili da cucina, attrezzi da lavoro, piccoli e grandi elettrodomestici, libri, telefoni e computer, ma anche animali vivi e cibo

scaduto. In modesta percentuale la merce in commercio è il bottino di ladri e rapinatori. Una porzione più consistente è costituita da oggetti donati a seguito degli “sbarazzi”. Lo “sbarazzatore” è un mestiere tradizionale, ancora in voga nella Palermo popolare. Davanti i *catoji* [abitazioni al pian terreno la cui fonte di luce e aria proviene dall’entrata su strada] si trovano spesso parcheggiate delle Moto Api ’50. Rappresentano il sostituto meccanico degli asini, sono quindi sempre piuttosto sgangherate a causa del duro lavoro cui sono sottoposte. Grazie ad un incastro realizzato con indiscutibile perizia, vengono caricate di una mole smisurata di cose che troneggia e oscilla quando il piccolo veicolo è in movimento. Su questi valorosi tre-ruote è apposto un cartello in cartone vergato a mano in cui si sponsorizza il servizio: “Trasporti e sbarazzi”, segue il numero di telefono dell’industrioso proprietario. Li interpella chi deve svuotare cantine, rinnovare il mobilio, svecchiare il guardaroba o alleggerirsi di qualunque cosa che, ai propri occhi, abbia fatto il suo tempo. Generalmente il costo del servizio è la roba stessa, più, se si è soddisfatti, una mancia.

Tuttavia, il *lapino*, termine con cui viene designata l’Ape Piaggio, è uno strumento di produzione, la cui proprietà non è accessibile a tutti. Pertanto, la gran parte dei beni scambiati al mercato di Piazza Colajanni e dintorni proviene dai contenitori dell’immondizia, scandagliati regolarmente da un esercito di poveri. Per inciso, va detto che la diffusione della raccolta differenziata in città, è vissuta come una iattura dai commercianti dell’Albergheria, al pari di un’invasione di cavallette per un contadino o di un’epidemia di lingua blu per un allevatore di bovini, poiché li priva della loro principale fonte di approvvigionamento delle merci.

Molti venditori usano i carrelli dei supermercati o dei passeggini per trasportare gli oggetti che tenteranno di vendere. Pochi hanno un banco sul quale esporre, alcuni usano teli stesi sul marciapiede e talvolta nemmeno quelli. Florian spiega: «Sì, ho le cose per terra perché il tavolo non me lo posso permettere. Non me lo posso comprare e poi è difficile portarlo ogni giorno da casa. In Romania avevo la macchina, ma qui non me la posso permettere. Vengo con tutta la merce a piedi»<sup>2</sup>. Toni vive in un comune ad una ventina di chilometri dal centro cittadino e ogni notte parte da casa e cammina due ore prima di raggiungere la sua postazione di lavoro. Al termine della giornata, riprende la marcia in direzione inversa. Quando è stanco, dorme per strada. Il costo del biglietto della corriera, infatti, supererebbe l’incasso della giornata.

2. C. BARTOLI, *Inchiesta a Ballarò. Il diritto visto dal margine*, Palermo, 2019, 160.

Davide incarna il profilo tipico del *mercataro* e, in poche frasi, sintetizza la sua faticosa quotidianità: «Da due anni lavoro al mercato dell'Albergheria perché ho perso il lavoro e non so come campare. Vendo cose trovate nella spazzatura, la notte devo raccogliere nei cassonetti la merce, la mattina alle 4 monto il banco, altrimenti si fregano il posto. Riesco a racimolare dai 3 ai 5 euro al giorno. *Accussi arrinescu a miettiri 'a pignata* [in questo modo riesco a mettere qualcosa sulla tavola da mangiare]»<sup>3</sup>.

In definitiva, il mercato dell'Albergheria è, dal suo esordio, una realtà illegale da ogni punto di vista: non uno dei venditori detiene una licenza, è autorizzato ad occupare il suolo pubblico o rilascia alcuna ricevuta per le transazioni di denaro nelle compravendite. Non è tracciabile il modo in cui si è appropriato degli oggetti che vende e, perfino, la raccolta dai cassonetti rientra nella fattispecie del furto ai danni del Comune. Alcuni dei venditori sono migranti irregolari o senz'altro locali, comunque privi di documenti. I magazzini che sorgono vicino alla piazza, dove alcuni ripongono le loro merci, sono baracche sbilenche tirate su abusivamente. Il giro d'affari, però, è alquanto modesto: il profitto medio giornaliero per rivenditore si aggira tra i 5 e i 15 euro, la domenica sale un po'. Quando piove e non si può montare, parecchi saltano il pasto.

Ed è così che in quella piazza dove l'illegalità permea luoghi, attività e persone, nuove leve si formano alle professioni legali. Dentro le mura dell'ex-cinema si parla di legge, legalità, democrazia, diritti e uguaglianza; fuori la realtà si fa beffe di quelle parole.

Il plesso Albanese è dunque considerato da alcuni docenti un luogo indecoroso e decisamente sconveniente per una struttura universitaria, farvi lezione equivale ad un malaugurato esilio in terra barbara. In effetti, per guadagnare l'ingresso dell'aula occorre farsi strada tra venditori e acquirenti, oltrepassare la mercanzia disposta per terra, anche sul marciapiede a ridosso dell'aula. Baccano, schiamazzi e gorgheggi neomelodici possono sovrapporsi all'eloquio dei cattedratici.

Anche per gli studenti l'impatto con Piazza Colajanni può essere traumatico. Ragazzi e ragazze cresciuti in tranquilli paesini di provincia mi hanno detto di essersi sentiti impauriti e minacciati da quell'ambiente, tanto da recarsi alle lezioni nell'ex-cinema sempre in compagnia. I giovani che invece provengono dall'altra Palermo<sup>4</sup>, quella che assomiglia di più al prototipo di una città della riva nord del Mediterraneo, mi hanno

3. C. BARTOLI, *Inchiesta*, cit., 96.

4. F. PEDONE, *Palermo nel secondo dopoguerra. Le due città*, in *Rivista di Storia delle Idee*, 2, 1, 2013, 144-177.

confessato di aver addirittura provato disgusto per l'umanità che popola i dintorni del plesso Albanese. Ma a parte alcuni malumori, il sentimento che prevale tra accademia e mercato è la reciproca indifferenza. I due mondi tendono a ignorarsi, insistendo in dimensioni compresenti e parallele.

Quando mi è stato assegnato l'insegnamento di "Deontologia, sociologia e critica del diritto" ho pensato che avremmo dovuto indagare proprio il paradosso che abita a piazza Napoleone Colajanni e la natura del muro invisibile che separa quei due mondi, fisicamente tanto prossimi, ma lontanissimi allo stato delle cose. Ho quindi annunciato agli studenti che intendevano frequentare le lezioni che avremmo condotto un'inchiesta sul mercato dell'Albergheria. L'obiettivo della ricerca era guardare al diritto dalla prospettiva di chi sta al margine della società e si trova in una condizione di extra-legalità. Supponevo che sondare questo punto di vista ci avrebbe permesso di portare alla luce aspetti del fenomeno giuridico che sarebbe stato difficile o impossibile cogliere restando nella posizione del giurista, dell'universitario standard o di quella parte di cittadinanza cui il legislatore si rivolge quando redige le norme.

Ho saputo solo al termine del corso che diversi studenti che avevo di fronte, mentre formulavo la proposta, erano rimasti sbigottiti e si erano mostrati accondiscendenti solo per l'usuale deferenza verso lo status professorale.

## 2.2 *Una nuova inchiesta a Palermo sulle orme di Danilo Dolci*

Punto di riferimento imprescindibile del lavoro che ci apprestavamo a svolgere era, per numerose ragioni, l'opera di Danilo Dolci.

Dolci nel 1956 pubblicava *Inchiesta a Palermo*, un'opera sociologica dedicata ai senza-lavoro del capoluogo siciliano che si "industriano". Il tema e il luogo della nostra inchiesta erano i medesimi, sebbene l'ampiezza dell'area e il numero di soggetti che avremmo vagliato era minore. Volevamo constatare se le condizioni di vita miserrime di un Mezzogiorno postbellico fossero state definitivamente superate o se ancora, in una qualche misura, permanessero. L'amara conclusione a cui siamo giunti fu che le storie di vita dei venditori dell'Albergheria con cui abbiamo fatto conoscenza erano largamente paragonabili a quelle raccolte oltre 60 anni prima.

Ma non era soltanto il tema dell'inchiesta del '56 a interessarci, cerchiamo di ispirarci pure al metodo dolciano della «maieutica reciproca»<sup>5</sup>.

5. D. DOLCI, *La struttura maieutica e l'evolerci*, Scandicci, 1996.



Non è, infatti, raro che le scienze sociali si occupino di reietti. Ma a differenza di altri studiosi, il sociologo ed educatore triestino non trattava le persone che interrogava come *esemplari* o *casi di studio*, bensì come *interlocutori*, assumendo che questi fossero dotati di fantasia e ragione. Nella maieutica socratica si richiede che un maestro-levatrice aiuti il discepolo a partorire il concetto con il forcipe della domanda. Nella versione dolciana è un gruppo in dialogo a generare conoscenza e immaginazione, grazie al mutuo spronarsi dei partecipanti. La maieutica reciproca è quindi, in accordo al suo ideatore, un metodo educativo e politico comunitario, in cui i diretti interessati si fanno carico del proprio destino senza procure<sup>6</sup>.

Seguendo le orme di Dolci, nella primavera del 2018, un centinaio di studenti del dipartimento di Giurisprudenza di Palermo ha varcato la soglia dell'edificio deputato all'alta formazione, battendo le strade di Ballarò. Il loro compito non era spargere il verbo giuridico, come avrebbe voluto la versione ortodossa della *street law*, ma al contrario avrebbero dovuto ascoltare e apprendere da coloro che abitano le *banlieue* della società e della legge. Oltre a interrogarli sul loro vissuto, gli avrebbero chiesto pareri su cosa fosse il diritto dal loro punto di vista, che idea avessero della legalità e dell'illegalità, dello strumento del voto, delle forze dell'ordine e della criminalità, quali regole e autorità informali governassero il mercato e, infine, avrebbero sondato la loro opinione a riguardo del progetto di regolarizzazione partecipativa dell'Albergheria portato avanti da S.O.S. Ballarò, una rete di associazioni del territorio (*infra*, § 3.1).

Gli studenti, lavorando in gruppo, hanno raccolto cinquanta interviste qualitative. La maggior parte di queste sono state rilasciate dai venditori del mercato dell'Albergheria, ma ve ne sono alcune che registrano la voce dei residenti del quartiere, di esponenti del Comune impegnati nella rigenerazione dell'area, di membri di S.O.S. Ballarò e di un poliziotto di pattuglia.

Il valore di queste interviste raccolte dagli studenti mi ha spinto a volerle pubblicarle in un libro: *Inchiesta a Ballarò. Il diritto visto dal margine* (2019). Nelle diverse presentazioni che abbiamo avuto occasione di fare, ho tenuto molto che fossero presenti come relatori sia degli studenti, sia dei mercatari. Quei due mondi, prima tanto distanti, si erano scoperti capaci di proficue interazioni, tanto da diventare co-autori di un libro.

6. D. DOLCI, *Nessi fra esperienza, etica e politica*, Manduria, 1993, 327.

### 2.3 Lo spazio “fuori legge”

Un ulteriore ragione che ci ha fatto accostare al lavoro di Dolci è il proposito di esplorare i territori di un’umanità irregolare. Il testo di riferimento, a questo riguardo, è *Banditi a Partinico* del 1955. Nella sua prima inchiesta siciliana, l’autore fa notare come il termine “bandito” sia il participio passato del verbo “bandire”, nel senso di escludere ed espellere. Così mentre la politica, la stampa e il fragore della gente chiedeva mano ferma e spietata contro la teppaglia del Meridione, Dolci interrogava quella gente esclusa dalla civile convivenza, marchiata e punita, senza che alcuna opportunità di una vita degna e onesta gli fosse stata prima concessa.

Seguendo questa traiettoria, il lavoro che abbiamo svolto a Ballarò si potrebbe configurare come un’indagine di etnografia giuridica che ha per oggetto non chi ha scelto deliberatamente di violare il diritto, ma coloro che sono stati “banditi” dall’ordine sociale e giuridico egemone.

Esplorando lo spazio “fuori-legge” abbiamo, infatti, constatato come esso sia tutt’altro che uniforme. Se chiedessi di descrivere il profilo di colui che si aggira fuori dai recinti della legalità, facilmente il pensiero correrebbe al trasgressore che sceglie di violare le norme per un proprio tornaconto, sperando di eludere la pena. A qualcun altro potrebbe pure venire in mente la figura del disobbediente che infrange volontariamente e pubblicamente la regola reputata ingiusta come atto di protesta, accettando con coraggio la sanzione che lo aspetta.

Ma per scoprire altri personaggi che popolano il territorio extra-giuridico occorre tenere conto della dimensione verticale. Si scopre così che vi sono soggetti situati «al di sopra della legge». Ad esempio, il diritto non arriva a intercettare e punire esponenti apicali della criminalità organizzata a causa della loro potenza di fuoco, nonché della loro capacità corruttiva e collusiva dei controllori. Aleggiano, pure, ad altezze al riparo da norme e procedure alcune mega-corporation e i loro amministratori. Grazie ad uno sproporzionato potere economico e alla loro ubiquità nei paesi che gli offrono le condizioni più appetibili, eludono facilmente l’obbligo di partecipare al bene collettivo versando tributi per garantire il benessere di quelle collettività da cui estraggono lautissimi profitti. Inoltre inquinano e sfruttano spesso senza che alcun tribunale riesca a perseguirli, addirittura riuscendo non di rado a indurre i legislatori a produrre un diritto conforme alle loro esigenze e servizievole verso i loro capricci.

Ma come esistono soggetti collocati ad un’altezza tale che il diritto non arriva a ghermirli, vi sono individui e comunità che languono negli abissi dello spazio extra-giuridico, per i quali la legalità è una meta inarrivabile.

Stanno «al di sotto della legge» nel senso non dispongono dei mezzi e delle capacità necessarie per attenersi a quanto le norme giuridiche impongono. I venditori dell'Albergheria appartengono senz'altro a questa congerie. Si consideri, ad esempio, che i soli contributi previdenziali per un venditore ambulante in Italia ammontano a circa 3.600 € annui, indipendentemente dal fatturato. Considerando che questa cifra è perfino più alta dell'introito complessivo medio di un mercatario in un intero anno solare, si comprende come l'accesso al regno della Legge sia loro interdetto. Chi vive una situazione di seria indigenza e marginalità viene quindi ricacciato in una illegalità cronica, non voluta e nella quale resta impantanato.

Non a caso la scelta di vendere cose usate a Ballarò, per quanto sia un'attività totalmente irregolare, è percepita da chi la esercita come il grado massimo di onestà a cui, date certe condizioni di partenza, si possa giungere. Nicola racconta: «dentro ci sono stato una volta. Ho già pagato. Rubando e spacciando guadagnavo di più, è vero, ma ora che c'è il figlio della mia compagna, vorrei lavorare onestamente»<sup>7</sup>. E Davide aggiunge: «Questo mercato è un punto di riferimento per tutte le persone che non lavorano e cercano di sopravvivere. Però nessuno ha una licenza, non hanno niente. Ci aggiustiamo da soli. La questione qual è? Che c'è necessità di lavorare e il lavoro non si trova, manco per chi ha studiato. Io voglio lavorare, i soldi me li voglio guadagnare col mio sudore. [...] La polizia lo sa che le persone che sono qui hanno bisogno e magari chiudono un occhio»<sup>8</sup>. E Roberta spiega più esplicitamente il magro ventaglio di scelte loro disponibili: «Non mi fa piacere stare qui, qua nessuno è contento. Ma meglio questo di altro. Lo vedi, se giri l'angolo, lì spacciano, là dietro si prostituiscono, in fondo noi non facciamo niente di male»<sup>9</sup>.

Il mercato dell'Albergheria parrebbe dunque un fenomeno anti-giuridico, ma a ben guardare, per più di un motivo, sarebbe corretto definirlo «extra-legale».

Innanzitutto, una norma per essere valida deve soddisfare vari requisiti formali, tra cui che sia possibile obbedirla. Una regola che prescriva l'impossibile, come quella che vieti di respirare o imponga di muoversi levitando, sarebbe nulla. Tuttavia vi sono norme che non sono impossibili per tutti i consociati, bensì per una porzione di essi. Ad esempio, per gli uomini e le donne che vendono cose usate a Ballarò risultano impraticabili

7. C. BARTOLI, *Inchiesta*, cit., 148.

8. *Ivi*, 84.

9. *Ivi*, 122.

le regole che dovrebbero disciplinare la loro attività. E lo sono perché il legislatore, lungi dallo scrivere norme generali e astratte, tende a concepire delle disposizioni che si confanno al tipo di persone che conosce e frequenta, ma che risultano bizzarre, irrealistiche e perfino crudeli per molti altri che non appartengono a quella cerchia.

Un altro indizio che ci fa supporre che l'Albergheria sia un contesto estraneo, piuttosto che contrario, al regno del diritto è la latitanza dello Stato, tanto nella sua veste provvida, quanto nel ruolo di sorvegliante e castigatore. Per spiegare cosa intendo porterò degli esempi. Nei quartieri popolari della città l'amministrazione comunale si dimentica spesso di assicurarsi che le strade siano rischiarate dall'illuminazione pubblica. A questa mancanza sopperiscono le lucine che provengono dalle edicole votive per il culto dei cari estinti costruite abusivamente in spazi esterni. Gli orari della nettezza urbana non collimano con i tempi del mercato dell'Albergheria e dunque, all'ora di chiusura, la pulizia delle strade viene svolta da un privato cittadino ricompensato da una magra colletta. Perfino le manifestazioni pubbliche tra cui i concerti di piazza o le processioni per il *genius loci*, ossia il santo patrono del barrio vengono finanziate tramite un sistema di tassazione informale. È ancora in voga a Ballarò, e non solo, una sorta di lotto popolare che va sotto il nome di «riffa». Il riffatore batte il quartiere quotidianamente, annunciandosi con la potenza della sua voce e mostrando il premio in palio, che in genere è una cassetta di pesce. L'estrazione si svolge il pomeriggio. Da una vecchia valigia un bambino pesca il bigliettino fortunato. Allora il riffatore percorre nuovamente le strade, urlando il numero estratto finché non trova il fortunato del giorno e gli consegna la vincita. L'introito della vendita dei numeri va in parte al banditore, ma una parte viene accantonata per finanziare le ricorrenze locali.

È poi risaputo come le carenze del welfare vengano supplite dalle mafie in cambio di consenso, omertà e sudditanza.

I casi appena citati, così come molti altri, sono esempi di autarchia parastatale attecchiti e sopravvissuti anche in ragione di una distanza e negligenza dello Stato.

È doveroso notare che, se da una parte l'apparato pubblico offre poco, è pur vero che pretende poco. Le forze dell'ordine intervengono raramente e, nel caso, con clemenza. Un poliziotto intervistato afferma: «sono poveri cristi che tirano a campare. Anche noi poliziotti siamo persone umane: che fai? Vai lì, gli sequestri la merce e gli fai la multa? Sono nullatenenti. Il contatto con la strada un po' ti modifica, perché lo sai che ci sono delle leggi che esistono e che dovresti applicare. Ma

la strada è un'altra cosa. La strada ti cambia. Ci è dato quindi di capire. Ci è dato di guardare alla situazione, alla vita di questa gente e magari non intervenire sempre»<sup>10</sup>.

Così la descrizione del diritto visto dal margine delineata da Vittorio risulta lapidaria: «Mi chiedete del diritto? Il diritto esiste, certo che esiste, ma non per noi! Lo stato si è dimenticato di noi, lo stato a noi non ci pensa. Siamo noi che ci diamo delle regole e siamo noi che ci aiutiamo l'uno con l'altro»<sup>11</sup>.

Ed in effetti, come asserisce il mercatario, essere collocati fuori dalla legge dello Stato non significa essere privi di norme. Il mercato dell'Albergheria è in un certo qual senso un vero "libero mercato" che si autoregola. Come spiega Elena: «Ci siamo organizzati. Non c'è uno che ha dato le regole, ce le siamo date tutti insieme»<sup>12</sup>.

Questo sistema di norme sorte dal basso e giornalmente negoziate non impedisce certo che al bazar dell'usato si producano conflitti, tuttavia possiede un carattere marcatamente solidaristico. Il principio normativo fondante questa comunità, tanto da essere citato da quasi tutti gli intervistati, è che si debba sempre fare posto a chi ha bisogno: «Quando c'è un nuovo arrivato, troviamo lo spazio e lo facciamo inserire. [...] Facciamo lavorare tutti, perché se uno viene qua è per un problema e quindi dobbiamo collaborare per risolverlo, per non farlo andare a cattiva strada»<sup>13</sup>.

Inoltre, a dispetto di una vulgata che pretende che l'unica relazione possibile tra i poveri autoctoni e quelli forestieri sia la guerra, abbiamo riscontrato innumerevoli manifestazioni di mutuo aiuto tra italiani e migranti, nata dalla prossimità e dalla capacità di immedesimarsi nella sventura altrui, a fronte di una diretta conoscenza.

Giovanni, autoproclamatosi ironicamente il primo cittadino di Ballarò, asserisce: «Se fossi vero il sindaco, la prima cosa che farei è dare un tetto a tutti i barboni: palermitani, extracomunitari, zingari, a tutti. Io, per nove mesi, ho fatto quest'esperienza brutta di dormire in mezzo alla strada e poi per tre anni ho dormito in un magazzino tra sporcizia e topi. Per questo so cosa significa. L'interesse del povero non lo fa nessuno, tranne il povero stesso»<sup>14</sup>.

10. *Ivi*, 151.

11. *Ivi*, 134.

12. *Ivi*, 120.

13. *Ivi*, 130.

14. *Ivi*, 100.

## 2.4 Conversioni dello sguardo

Questa attività di inchiesta che si è svolta nello spazio antistante il plesso Bernardo Albanese ha avuto per gli studenti il sapore di un' esplorazione in terre esotiche e perturbanti. Era quindi importante analizzare le trasformazioni che questa esperienza avrebbe determinato su coloro che la stavano compiendo.

Assegnai quindi il compito di "guardare il proprio sguardo", annotando come quel lavoro di inchiesta lo andava mutando. Gli appunti dei ragazzi rivelano una profonda conversione nel loro modo di osservare e giudicare.

Gioia D'Amato, ad esempio, scrive: «da un senso di paura e disgusto, sono passata ad una forma di accoglienza precisamente perché ho avuto modo di ascoltare le loro storie dalla loro voce»<sup>15</sup>.

Maria Chiara Cardella, sorpresa per la rapidità della propria metamorfosi epistemica, appunta: «Sono stati sufficienti diciotto minuti, solo diciotto, per cambiare completamente prospettiva» annota<sup>16</sup>. E Alberto Caravella aggiunge: «questo lavoro [...] ha sgretolato, almeno dal mio punto di vista, dei muri che all'apparenza sembravano invalicabili ma che col passare del tempo si sono rivelati molto fragili»<sup>17</sup>.

Come è possibile che il muro che fino ad allora aveva impedito ogni scambio tra accademia e mercato si sia rivelato tanto friabile?

La mia ipotesi è che la sua resistenza derivasse dal suo essere invisibile: uno schema mentale interiorizzato di cui non si ha coscienza, in accordo al quale alcuni percorsi sono possibili e altri preclusi.

I movimenti nello spazio obbediscono abitualmente a questo schema intriso di giudizi che non giungono alla coscienza. Ma, nel momento in cui ci si rende conto che si tratta di un atteggiamento irriflesso non necessario, l'impedimento si dissolve. L'effetto è una desegregazione del pensiero e dell'azione.

Si ritiene in genere che superare la segregazione significhi includere, se non addirittura assimilare, nella sfera dei benestanti chi vive una condizione di disagio. Ma, in realtà, tutte le componenti della società corrono il rischio di vivere rinchiusi in ambienti troppo omogenei, anche chi in una condizione di speciale privilegio è di fatto escluso da molto altro. Il lavoro di inchiesta a Ballarò ha desegregato sia chi stava dalla parte del mercato, sia chi stava dalla parte dell'accademia.

15. *Ivi*, 26.

16. *Ivi*, 185.

17. *Ivi*, 188.

### 3. Secondo esperimento di street law alla rovescia: legislatori di strada

Un secondo esperimento è stato proposto per l'insegnamento di "Deontologia, sociologia e critica del diritto" nell'a.a. 2018/19 presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Palermo coinvolgendo circa 50 studenti.

#### 3.1 Rigenerazione urbana partecipativa

Tra i motivi che mi avevano spinto a lavorare sul mercato dell'Albergheria vi era anche il fatto che era in corso un interessante processo di rigenerazione del quartiere animato da un ampio ventaglio di organizzazioni e da liberi cittadini che si raccolgono sotto il nome di "Assemblea pubblica S.O.S. Ballarò". Il centro storico di Palermo è, infatti, il luogo della città che vanta la più longeva, capillare e attiva rete sociale.

Negli anni passati, il *laissez-faire* era stata la modalità prevalente con cui l'amministrazione si era posta verso il lacero emporio dell'usato. Si tratta di un approccio per certi versi tollerante verso un'economia irregolare di sussistenza, tuttavia si risolve in una rinuncia a risolvere i gravi problemi che affliggono quella realtà. Di tanto in tanto, era stata tentata anche la linea dura. Ma, a fronte di una spesa notevole in straordinari degli agenti impegnati nell'operazione, non era sortito alcun risultato. La forza pubblica brandita contro coloro che hanno veramente poco da perdere è spesso aleatoria. È infatti piuttosto moderata l'efficacia dissuasiva di sequestri di oggetti raccattati nell'immondizia, di multe inflitte a nullatenenti o della minaccia di avvio di un procedimento penale per un'attività comunque meno grave di quelle che altrimenti si sarebbe sicuri di intraprendere.

Gli attivisti di S.O.S. Ballarò avevano quindi invitato il Comune a cambiare rotta, persuadendo l'amministrazione a inaugurare un percorso partecipativo di regolarizzazione del mercato e di rigenerazione del quartiere. Si trattava di riscrivere le norme pensandole insieme a coloro sulle quali sarebbero ricadute.

Le due delibere emanate dal Comune di Palermo, istruite da un lavoro di indagine svolto da alcuni ricercatori della rete S.O.S. Ballarò, avevano un taglio in piena sintonia con quanto era emerso dalla nostra inchiesta. Entrambi i documenti elencavano le criticità del mercato dell'Albergheria: il disagio recato ai residenti a causa del baccano notturno e della sporcizia, l'ostruzione della circolazione, le infiltrazioni malavitose e, in taluni casi, la ricettazione di beni rubati, eppure ne mettevano in evidenza anche delle interessanti potenzialità.

La prima delibera (n. 81 del 21 aprile 2017) introduceva la figura del «venditore irregolare per bisogno», per il quale essere “fuorilegge” non è un atto deliberato, bensì una condizione inevitabile. Anzi la scelta di vendere cose usate, donate o raccolte, veniva letta come uno sforzo di onestà. Si riconosceva esplicitamente, che per molti – viste le condizioni di partenza – l’unica strada praticabile alternativa al mercato sarebbe stata cercare proventi da attività come il furto o il traffico di stupefacenti, ben più lesive dell’ordine pubblico, per quanto maggiormente remunerative.

La seconda delibera (n. 38 del 28 marzo 2018), ribadendo gli aspetti intollerabili del fenomeno in oggetto, riconosceva a quel mercato due meriti rilevanti. In primo luogo, quello di essere un ammortizzatore sociale informale nato dal basso. Tale mercato, infatti, aiuta a contenere gli effetti di una povertà grave e diffusa: è per i venditori un’opportunità di introito per quanto modesta, ma anche per coloro che acquistano offre un ventaglio di merci a bassissimo costo, permettendo anche ai più indigenti l’accesso a beni che sarebbe arduo procurarsi altrove. Sarò, uno dei venditori intervistati nel corso della nostra inchiesta, rivendica con orgoglio questa funzione: «Vi spiego, ci sono persone che non possono andare a comprare un paio di scarpe in una *putia* [negozio], invece qua con 2 o 3 euro ti compri un paio di scarpe e una magliettina a 50 centesimi. Noi andiamo nei contenitori a cercare e così facciamo un favore a quelli che non si potrebbero vestire. Qua con 4 euro sei vestito di tutto punto. Tutti i poveri vengono a comprare qui»<sup>18</sup>.

Il secondo elemento virtuoso messo in luce dalla delibera è la valenza ecologica. L’attività degli operatori del mercato dell’Albergheria viene definita come una «forma di prevenzione del rifiuto». L’opera dei mercatari è un esempio calzante di economia circolare. Essi, infatti, estendono il ciclo di vita di prodotti considerati scarti rimettendoli in commercio, e così riducono il materiale da conferire in discarica.

Massimo Castiglia è il presidente della prima circoscrizione, quella ove insiste il mercato, nonché tra i fondatori di S.O.S. Ballarò. Nell’intervista rilasciata ai miei studenti spiega gli aspetti innovativi dell’intervento pubblico che si intende realizzare: «Il mercato costituisce una risposta autonoma ai bisogni delle fasce più povere, ideata dai poveri stessi. Esso ha già delle regole proprie che vengono mediate giorno dopo giorno. La prova che si tratti di una strategia effettiva per far fronte alla povertà consiste nel fatto che migliaia di persone vanno quotidianamente al mercato per acquistare beni di prima necessità, che altrove non sarebbero loro

18. *Ivi*, 163.



accessibili. Quindi esiste una domanda a cui il mercato propone la sua offerta. Ovviamente il modo con cui il mercato viene realizzato comporta una serie di problemi non indifferenti, in particolar modo per chi vive nel quartiere, ma anche per i mercatari stessi.

La novità del nostro approccio è che l'amministrazione non cala dall'alto le regole e un certo modo di fare le cose. Al contrario è come se dicesse: "Quello che fate va bene sotto molti aspetti, perché esprime un desiderio di emancipazione e dignità. Tuttavia va fatto meglio". Pertanto, come istituzione, ci impegniamo ad accompagnare un miglioramento del mercato e del quartiere»<sup>19</sup>.

Ad esempio, piuttosto che costringere le persone all'attività umiliante e insalubre, oltre che illegale, di rovistare nei cassonetti, sarebbe utile realizzare dei centri di raccolta, pulizia e riparazione degli oggetti di cui le persone si vogliono disfare e dove i mercatari si possano rifornire per reimmetterli in commercio.

Avendo acquisito una conoscenza diretta dell'Albergheria e avendo maturato relazioni di fiducia con i mercatari e le persone coinvolte nel processo di rigenerazione, mi sembrò avesse senso proseguire il lavoro su quell'area e con quella comunità.

### 3.2 *Leggere la città*

Gli studenti dell'anno accademico successivo avevano a disposizione come libro di testo, tra gli altri, *Inchiesta a Ballarò*, il volume di cui erano coautori i colleghi che li avevano preceduti. Non ritenni opportuno svolgere un'ulteriore inchiesta, pensai invece che avremmo potuto sviluppare una ricerca-azione prendendo parte al processo di autoregolamentazione del mercato dell'Albergheria.

Un tratto comune ad entrambi gli esperimenti didattici, come ad altri che ho svolto, è quello di fare della classe un gruppo di lavoro impegnato nella costruzione cooperativa della conoscenza. Ciò non significava incensare il solo fare, bandire la lettura dei libri o sminuire il lavoro di chi per mestiere studia e ricerca. Per comprendere e trasformare la realtà avevamo un enorme bisogno di pensiero, avevamo necessità di teorie per nutrire le nostre pratiche e per estrarre da queste ulteriore sapere. Inoltre, era mia intenzione mettere in dialogo gli autori studiati con la realtà, nella convinzione che esponendo le ipotesi all'attrito del mondo, queste si sarebbero affinate.

19. *Ivi*, 168.

Un altro aspetto fondamentale del metodo di insegnamento che stavo sperimentando era operare come “comunità di apprendimento aperta”: includendo nel percorso di ricerca persone e luoghi esterni all'accademia e utilizzando la città quale spazio educativo<sup>20</sup>.

In aula, quindi, discutemmo l'idea di Lefebvre<sup>21</sup> di un diritto alla città e gli studi sulla giustizia spaziale di Harvey<sup>22</sup>, ragionammo sul ruolo del diritto nel plasmare la dimensione urbana, ad esempio suddividendola in aree con un maggiore o minore tasso di diritti fruibili. Ma poi occorreva andare fuori dall'edificio universitario per avere riscontro di quei discorsi e per apprendere la ricerca sul campo, facendola per davvero.

Per le nostre perlustrazioni, ci eravamo ispirati ancora una volta alle parole di Danilo Dolci: «Studiare è necessario per crescere, identificarsi, maturare, ma i libri sono solo una fonte dell'apprendere. Occorre saper leggere anche le rocce, alberi, voli, creature, il mare, le nuvole, le stelle. Leggere nel lavoro»<sup>23</sup>. Così la missione che ci siamo dati è stata “leggere la città”, provare a decodificare il linguaggio degli edifici, i segni del degrado e quelli del fasto, le diverse forme dell'abitare e dell'occupare lo spazio in quel quartiere nel e con il quale avremmo lavorato.

Notammo, ad esempio, come i salotti allestiti sui marciapiedi dalle famiglie che abitano nei catoji, l'uso del pigiama per fare la spesa, gli altarini per ricordare i propri defunti costruiti senza alcun permesso negli spazi pubblici erano espressione di un modo assai più sfumato e ibrido di intendere la distinzione tra dimensione pubblica e privata.

Ci accorgemmo pure come la tassonomia delle destinazioni d'uso prevista per legge risultasse totalmente incongruente con il modo con cui gli abitanti utilizzano gli immobili nelle aree popolari che stavamo perlustrando: i garage diventano taverne, le rimesse si fanno case o, viceversa, in alcune abitazioni al pian terreno, il soggiorno che si affaccia su strada con divano, tv e dispensa è al contempo un negozietto di bibite e caramelle; un altro piccolo esercizio commerciale di prodotti alimentari funge anche da parrucchiera e, quando scende la sera, la signora che lo gestisce mette a terra i materassi dove lei e figli dormiranno; androni di palazzi in malora, casotti abusivi e perfino un vecchio teatro dei pupi

20. Cfr. M. McLuhan - K. HUTCHON, *Città come aula. Per capire il linguaggio e i media*, Roma 1980; P. MOTTANA - G. CAMPAGNOLI, *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*, Trieste, 2017.

21. Cfr. H. LEFEBVRE, *Le droit à la ville*, Paris, 1968.

22. Cfr. D.W. HARVEY, *Social Justice and the City*, Baltimora, 1973.

23. D. DOLCI, *Gente semplice*, Milano, 1993, V.

sono stati trasformati in stalle per diversi tipi di animali: i cavalli delle carrozze per i giri turistici o quelli per le corse clandestine, cani allevati per i combattimenti e bestiame per le macellazioni abusive, confondendo così anche la demarcazione tra area urbana e rurale. Concludemmo che quello che osservavamo poteva essere agevolmente derubricato in accordo al parametro egemone del giurista: “legale/illegale”, ma che avremmo potuto scorgere in quell’uso dello spazio una forma di resistenza a un diritto colonizzatore che aveva provato a scalzare antiche consuetudini senza riuscirci<sup>24</sup>. Non è detto che queste fossero necessariamente migliori di quelle previste per legge, ma senz’altro erano più vicine ai bisogni delle persone che le attuavano.

### 3.3 *Partecipare ad una costituente*

Dopo aver fatto conoscenza del campo, grazie a queste passeggiate riflessive, ci siamo dati il compito di partecipare al processo di regolamentazione partecipativa del mercato dell’Albergheria svolgendo il lavoro di istruttoria. Le esperienze di democrazia deliberativa possono risultare deludenti quando non sono adeguatamente preparate da una fase di studio e informazione dell’assemblea che dovrà decidere<sup>25</sup>.

Ho suddiviso i circa 50 studenti che frequentavano il mio corso in quattro gruppi. Il primo doveva occuparsi di collezionare gli atti degli enti locali fino ad allora emanati inerenti all’argomento in oggetto; studiare processi similari avviati in altre città e stilare una bozza di linee guida per la regolamentazione del mercato che il Comune avrebbe potuto adottare.

Il secondo gruppo avrebbe analizzato la recente normativa relativa alla costituzione di un ente del privato sociale e preparato una bozza di statuto dell’associazione dei mercatari che si stava costituendo.

Il terzo gruppo aveva come compito quello di indagare la produzione giuridica europea, nazionale e locale riguardante l’economia circolare e le opportunità che ne potevano derivare per il mercato dell’Albergheria.

Il quarto gruppo, infine, doveva sondare l’innovazione normativa in tema di *welfare community* e sussidiarietà orizzontale, indagando le buone pratiche.

24. Cfr. F. MIRAFTAB, *Insurgent Planning: Situating Radical Planning in the Global South*, in *Planning Theory*, 8, 1, 2009, 32-50.

25. Cfr. V. PAZÉ, *In nome del popolo. Il problema democratico*, Roma-Bari, 2011.

A ciascun gruppo avevo affiancato un mentore che li avrebbe supportati nel lavoro di studio e di redazione delle loro proposte.<sup>26</sup> La principale raccomandazione che avevo fatto agli studenti era che avrebbero dovuto lavorare non “per”, bensì “con” i mercatari, interagendo e interloquendo con le persone su cui sarebbero ricadute le norme.

I giovani giuristi hanno preso in modo straordinariamente serio questa mia indicazione. Tengo molto ad una fotografia che rappresenta con nitore questa modalità di lavoro. Lo scatto mostra un gruppo di venditori dell’Albergheria intenti a discutere in un’assemblea all’aperto, nel mentre una studentessa seduta in un angolo li ascolta, prendendo nota su un quadernone con l’attenzione e la diligenza di chi si è esercitato per anni a trascrivere le dissertazioni professorali. Quegli appunti diventeranno poi il materiale da cui partire per le proposte di regolamento.

Così gli studenti hanno iniziato a frequentare il mondo dei mercatari e, non di rado, alcuni mercatari partecipavano alle lezioni al plesso Albanese per discutere della regolamentazione o semplicemente per farci visita. Insomma, il muro invisibile che aveva tenuto per anni ben separati l’accademia e il mercato era un cumulo di macerie agevolmente valicati in entrambe le direzioni.

Sempre ispirandoci all’ideale pedagogico di una comunità aperta che costruisce cooperativamente il proprio sapere usando la città come campo educativo, alcune lezioni le abbiamo svolte all’aperto. Sotto le fronde degli alberi di piazza Colajanni, abbiamo organizzato gruppi di discussione composti da studenti e docenti dell’ateneo, residenti, venditori, esponenti delle istituzioni e membri delle associazioni. In accordo a questo schema, si è svolto anche l’ultimo incontro con cui si è chiuso il ciclo di lezioni.

La conclusione di un percorso tanto articolato non poteva che essere corale. Ma meritava anche di essere celebrata. Decidemmo con gli studenti di invitare il quartiere a partecipare alla discussione e poi a mangiare insieme a un buffet che avremmo allestito in piazza. La condivisione del cibo sarebbe stato un rituale di chiusura necessario per corroborare la fiducia e l’alleanza che erano state costruite in quei due mesi. Convenimmo, quindi, che tale momento festoso aveva una valenza scientifica.

26. I mentori furono: Danila Messina, funzionaria del Comune e con una lunga esperienza di volontariato a Ballarò; Anna Staropoli, una sociologa dell’Istituto Pedro Arrupe, impegnata nel processo di rigenerazione all’interno del team di mediazione dei conflitti territoriali; il già citato Massimo Castiglia, presidente della prima circoscrizione; Melania Ferrara e Marco Farina di Human Rights Youth Organization, un’associazione della rete di S.O.S. Ballarò.

Una cosa che mi sorprese molto piacevolmente fu che diversi studenti colsero l'occasione per invitare genitori, partner ed amici, coinvolgendoli anche nella preparazione delle pietanze. Gli avevano raccontato dell'esperienza che stavano facendo, ma li volevano rendere direttamente partecipi.

### 3.4 *Impatto*

Un paio di mesi dopo la conclusione del nostro corso nasceva l'associazione "Sbaratto" di cui fanno parte circa un centinaio di operatori del mercato dell'usato dell'Albergheria. Lo statuto dell'associazione è stato elaborato sulla base della bozza realizzata da studenti e mercatari.

Il 3 luglio del 2019 è uscita la delibera n. 120 avente ad oggetto le linee guida per l'«avvio del "mercato dell'usato e del libero scambio nel quartiere Albergheria"». Questo documento emanato dalla giunta cittadina è stato redatto sulla base del testo sviluppato con metodo partecipativo dagli studenti del corso di "Deontologia, sociologia e critica del diritto" insieme ai mercatari e ai funzionari dell'amministrazione impegnati nella rigenerazione partecipativa, nonché ad alcuni docenti e dottorandi del dipartimento di Architettura che hanno lavorato agli aspetti urbanistici.

Nell'autunno 2019, tramite avviso pubblico, l'amministrazione ha affidato all'associazione "Sbaratto" la gestione del mercato dell'usato e del libero scambio nel quartiere Albergheria. Il Comune si era anche impegnato a realizzare dei lavori di restauro di Piazza Colajanni e aveva previsto l'acquisto di tavoli espositivi e la concessione di uno spazio al coperto dove conservarli. A fronte di alcune figure istituzionali che hanno partecipato a questo processo con visione e dedizione, la macchina comunale si è rivelata lenta e contraddittoria. I piccoli interventi di restauro si sono protratti ben più del previsto, finché l'emergenza Covid19 li ha interrotti del tutto. Così come sembra sospeso l'acquisto degli arredi e la concessione di uno spazio al coperto.

Chi non si è invece fermato, sono i membri della neo-associazione "Sbaratto" che – in collaborazione con la Prima circoscrizione, S.O.S. Ballarò, il Banco Alimentare e l'Assessorato alle politiche sociali – hanno avviato una distribuzione alimentare per le famiglie indigenti non solo dei mercatari.

Giunta a questo punto mi rendo conto che forse l'espressione «*street law* alla rovescia» potrebbe non essere del tutto adeguata. Trattandosi di un mutuo scambio forse sarebbe preferibile parlare di «*street law* reciproca».

Per il processo di regolarizzazione del mercato, infatti, è stato un importante contributo avere una squadra di giovani capaci, motivati ed

efficienti e, al tempo stesso, per dei giuristi in formazione è stato particolarmente istruttivo mettersi nel ruolo di un legislatore così tanto prossimo alle persone cui le regole sarebbero state indirizzate. In questo modo gli studenti hanno fatto direttamente esperienza del processo di codificazione di norme consuetudinarie, si sono confrontati con delle dispute di attribuzioni e competenze tra organi diversi dello Stato, hanno sondato la capacità del diritto di regolare il conflitto sociale e la difficoltà estrema di armonizzare o quanto meno bilanciare istanze divergenti, avvertendo la necessità di affinare una creatività giuridica e istituzionale per trovare soluzioni che tengano conto di coloro che di solito restano esclusi. Hanno saggiato potenzialità e limiti del diritto. E così molti dei temi studiati si sono manifestati ai loro occhi in carne ed ossa.

#### 4. *Motivazione e valutazione*

Dopo un'esperienza tanto ricca e complessa, sentivo estremamente riduttivo congedare gli studenti assegnando loro un mero numero.

Eminenti pedagogisti hanno criticato fortemente il sistema dei voti. Dewey, ad esempio, riteneva che quando un metodo di insegnamento intorpidisce, anziché accendere il naturale desiderio di conoscenza, si avvalga di una valutazione standardizzata come misera esca per motivare gli studenti a ingurgitare nozioni delle quali non comprendono il valore e verso cui non provano interesse<sup>27</sup>. Lorenzo Milani aggiunge che il voto, oltre a essere uno stratagemma triviale per infondere una motivazione che non si è in grado di suscitare, addirittura perverta il processo di crescita:

«Giorno per giorno studiano per il registro, per la pagella, per il diploma. E intanto si distraggono dalle cose belle che studiano. Lingue, storia, scienze, tutto diventa voto e null'altro. Dietro a quei fogli di carta c'è solo l'interesse individuale. [...] Per studiare volentieri nelle vostre scuole bisognerebbe essere arrivati a 12 anni. A 12 anni gli arrivati sono pochi. Tant'è vero che la maggioranza dei vostri ragazzi odia la scuola. Il vostro invito volgare non meritava altra risposta»<sup>28</sup>.

Carol Dweck, psicologa sociale che ha concentrato i suoi studi sulla motivazione nell'apprendimento, nota come il giudizio standardizzato sull'esito di una prova – buono o cattivo che sia – tenda a bloccare l'allie-

27. Cfr. J. DEWEY, *Democracy and Education*, Macmillan, New York, 1916, 125-133.

28. SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze, 1967, ed. 1996, 24.

vo in una teoria rigida di se stesso. Se il voto è negativo lo studente sarà incline a scoraggiarsi, accontentandosi di risultati minimi o addirittura a gettare la spugna. Di contro, chi ottiene giudizi positivi, per non rischiare il declassamento, eviterà di cimentarsi in attività che lo espongono al fallimento, ma che al contempo potrebbero dargli occasione di sviluppare diversi e più complessi aspetti di sé.

La studiosa, al fine di incoraggiare un assetto mentale volto alla crescita, consiglia di non fornire verdetti sul risultato di una performance, ma invece di dare riscontri sulle strategie epistemiche impiegate dal discente. Ciò presuppone che l'insegnante osservi lo studente agire e offra una valutazione processuale. Non già dicendo "sei bravo", "sei scarso", o nella traduzione numerica, la tua interrogazione vale 18, 23 o 30 e lode, bensì elaborando descrizioni dello stile di apprendimento dello studente, delle sue modalità di scoperta e di interazione educativa. Applicando questo tipo di valutazione processuale, la Dweck ha osservato che il divario sofferto dagli allievi provenienti dalle famiglie più svantaggiate si attenuava fino a scomparire<sup>29</sup>.

Personalmente ho sempre constatato che quando si propongono delle attività in cui la persona in formazione non è un contenitore passivo che deve immagazzinare un sapere preconfezionato, bensì è invitato a partecipare alla creazione della conoscenza insieme ad altri e, nel far questo, mostra e affina le sue capacità e compie qualcosa di utile, generalmente prova un intrinseco interesse per quanto sta facendo. Tant'è che gli studenti si spingono con coraggio in territori per loro nuovi e prendono iniziative onerose, svolgendo attività aggiuntive rispetto a quelle assegnate.

In questo frangente, i ragazzi e le ragazze che seguivano il mio corso sono andati ben oltre il compito, già impegnativo, che era stato loro assegnato. Oltre ad elaborare una bozza di statuto e di linee guida, che avevano la dignità di essere effettivamente adottati, e a presentare la loro ricerca in modo chiaro, scrupoloso e avvincente, hanno studiato materiali da loro individuati addizionali, hanno spontaneamente preso parte alle assemblee dei mercatari per conoscere più da vicino il processo in corso, si sono messi in contatto con i referenti di esperienze simili in altre parti d'Europa, hanno tallonato esponenti delle istituzioni e delle società partecipate del Comune di Palermo coinvolte nella rigenerazione del quartiere richiamandole ai loro doveri, hanno sottoposto le loro proposte al vaglio

29. S. CLARO - C.S. DWECK - D. PAUNESKU, *Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement*, in *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113, 31, 2016, 1-5.

dei mercatari raccogliendone i pareri, hanno sviluppato un progetto di sito per raccontare il processo, hanno girato un breve documentario, hanno progettato un tour guidato dagli autoctoni del quartiere per far conoscere la realtà sociale dell'Albergheria, hanno elaborato un'ipotesi di centro del riuso ove gli operatori del mercato possano implementare il loro ruolo di promotori della tutela ambientale, hanno infine organizzato il pranzo sociale a piazza Colajanni cucinando loro stessi e mobilitando amici e familiari.

Si potrebbe allora sostenere che non sia necessario brandire la minaccia di una bocciatura o allettare con una lode per motivare gli studenti a svolgere attività educative appassionanti di per sé. Tuttavia, ritengo che criticare un sistema educativo che pone il voto quale obiettivo dello studio, non significhi negare l'importanza della valutazione. Che un adulto esperto ponga attenzione all'operato di un allievo e gli restituisca quanto ha osservato è un momento essenziale del processo di crescita.

Mi arrovellavo quindi su come risignificare l'esame finale per dargli un senso coerente con quanto avevamo portato avanti.

#### 4.1 *Le prove autentiche e la valutazione come bilancio di un processo*

Un'ulteriore voce critica verso il sistema di valutazione convenzionale è quella di Pierre Bourdieu, il quale osserva come l'esame universitario sia uno dei più efficaci dispositivi con cui il sapere dominante stabilisca la propria superiorità, disciplinando le nuove generazioni alle sue forme e gerarchie:

«l'esame non è soltanto l'espressione più leggibile dei valori scolastici e delle scelte implicite del sistema d'insegnamento: nella misura in cui impone come degna della sanzione universitaria una definizione sociale del sapere e del modo di manifestarlo, offre uno dei suoi strumenti più efficaci all'impresa di inculcamento della cultura dominante e del valore di questa cultura»<sup>30</sup>.

In effetti, l'esame canonico vaglia se e in che misura sia avvenuto il travaso della conoscenza reputata legittima nella mente dell'allievo, ovviamente non solo in termini di mnemonico stoccaggio di nozioni, ma quando è ben fatto riesce a stimare se il discente abbia frettolosamente e confusamente afferrato qualcosa del programma o se ne abbia maturato

30. P. BOURDIEU, *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Rimini, 1970, ed. 2006, 204.



una comprensione profonda. Spesso, tuttavia, è il conformismo alla cultura dominante ad essere premiato. In ogni caso le domande poste al colloquio sono inautentiche, cioè servono a testare che l'esaminando sappia quel che il professore già sa e non per indagare qualcosa di cui non si conosce la risposta.

La «*street law* alla rovescia» nasce proprio con l'obiettivo di mettere in discussione la supremazia epistemica dell'università. Avevamo voluto sperimentare una forma di sapere accademico umile, imparando ad imparare da chiunque e ovunque, specialmente da coloro e in luoghi che patiscono il maggior discredito sociale. E così avevamo scoperto come la possibilità di generare conoscenza fosse trasversale e diffusa.

Avevamo letto diversi testi, appreso concetti e trattato teorie, ma non ci eravamo limitati ad assimilarli. Avevamo provato a dibatterli, applicarli, sfidarli mettendoli a paragone con la realtà. E poi eravamo andati in cerca di conoscenza interrogando fonti differenti tra cui comuni cittadini, esperti, attivisti, esponenti delle istituzioni, ecc. Inoltre, gli studenti avevano consultato testi normativi, ma erano anche diventati co-autori di norme affrontando problemi reali e complessi come il bilanciamento tra le esigenze dei residenti e quelle dei mercatari, i limiti imposti dal diritto vigente e le possibilità che esso offre.

In termini di modelli di valutazione, le attività che avevamo svolto possono essere ascritte nel novero di ciò che i pedagogisti chiamano «prove autentiche» o «compiti di realtà». Silvia Zullo spiega cosa si intenda con queste espressioni:

«si tratta di un compito di una certa difficoltà che deve dimostrare se lo studente sa risolvere problemi e gestire situazioni, generalmente riferite a casi reali o verosimili, trattandosi della verifica di una competenza cioè di un sapere agito e quindi valutabile solo se si agisce in un contesto. Ciò avviene tramite la cosiddetta “prova esperta”, che si caratterizza per essere una prova o compito di realtà: un compito in grado di dar prova di tutti campi del sapere, complesso in quanto si chiede allo studente di mettere in campo abilità diverse, di base, personali, conoscenze appartenenti ai diversi ambiti disciplinari e articolato su più dimensioni dell'intelligenza e multidimensionale, in quanto riferito a diverse modalità di accesso al sapere come lo ha inteso Gardner (*Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano 2013). È quindi un compito aperto e problematico che richiede capacità di analisi del caso, nonché di giustificare le scelte e il percorso realizzato»<sup>31</sup>.

31. V. MARZOCCO - S. ZULLO - T. CASADEI, *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, Pisa, 2019, 85.

Io avevo, quindi, avuto modo di osservare gli studenti per un tempo assai più lungo di quello che si ha a disposizione in un colloquio d'esame. Li avevo visti "agire la conoscenza" mettendo a frutto molte loro capacità. Disponevo quindi di una sovrabbondanza di dati per poterli valutare e avrei, per certi aspetti, potuto fare a meno dell'esame finale.

Eppure ritenevo che il colloquio conclusivo non andasse eluso, non solo in ottemperanza del regolamento d'ateneo. Gli esami, scolastici o universitari, costituiscono uno dei pochi riti di passaggio sopravvissuti alla secolarizzazione, il cui valore antropologico non va affatto sottovalutato<sup>32</sup>.

Inoltre il lavoro che avevamo svolto era stato quasi sempre corale e collaborativo. Se al metodo di insegnamento universitario canonico manca la dimensione cooperativa, noi invece difettavamo di quella individuale. Era, quindi, importante che ciascun studente rielaborasse in solitudine il suo percorso, rimettendo in ordine quanto aveva appreso, attraverso lo strumento più idoneo alla presa di coscienza personale, cioè per mezzo della scrittura. Chiesi allora una relazione personale sul proprio processo di formazione nella quale mettere a confronto teorie e pratiche. Il colloquio d'esame sarebbe stato un bilancio dialogico del percorso e l'occasione per lo studente di avere un ascolto esclusivo da parte del docente e un suo riscontro.

Dopo averli ascoltati, visti in azione, lavorato insieme a loro e letto i loro pensieri, potevo dire di *averli conosciuti*. Ritenni quindi doveroso non limitarmi a congedarmi dagli studenti soltanto con l'ineludibile voto in trentesimi, ma che avrei restituito in forma scritta a uno a uno le osservazioni che, durante lo svolgimento del corso, avevo annotato su ciascuno di loro.

#### 4.2 *La funzione docente nella «street law alla rovescia»*

Soprattutto durante le ultime lezioni, mi è capitato spesso di stare seduta tra i banchi, prendendo assai di rado la parola, ma ascoltando gli studenti in cattedra che esponevano il risultato delle loro indagini, avanzavano proposte, discettevano sui metodi testati. Mi chiesi allora che genere di funzione docente stessi esercitando in quei momenti di apparente passività.

Mi resi conto che osservare i giovani in formazione agire la conoscenza è un compito tutt'altro che inoperoso. Avrei dovuto ascoltarli con attenzione e prendere appunti per preparare un'accurata restituzione fi-

32. Cfr. C. MELAZZINI, *Insegnare al principe di Danimarca*, Palermo, 2011, 61-96.

nale che sarebbe potuta tornare loro utile come diagnosi per sviluppare ulteriormente la propria formazione al di là del corso.

Certamente la metodologia della «*street law* alla rovescia» aveva fortemente attenuato la funzione trasmissiva. Il mio compito era stato solo limitatamente quello di costruire esposizioni chiare ed erudite. Inspirandomi all'idea della maieutica reciproca, mi ero soprattutto adoperata per creare una comunità educante generatrice di un sapere che io stessa sconoscevo.

La funzione del docente all'interno di una comunità educante è quindi quello di favorire relazioni e allestire un campo fecondo all'agire e al pensare del gruppo. L'insegnante svolge il ruolo di talent-scout delle capacità dei suoi allievi, tessitore di legami imprevedibili, suggeritore di fonti, inoculatore di dubbi, interlocutore delle scoperte e sostenitore delle iniziative degli studenti-ricercatori-attori.

Il docente che adotta un approccio maieutico-critico deve quindi praticare l'umiltà, facendosi progressivamente da parte, lasciando alle persone in formazione sempre maggiori occasioni di iniziativa, ma restando a loro fianco per dare sostegno a quel percorso di autonomia. A questo fine, il compito di realtà proposto ha successo quando è in grado di condurre su un terreno nuovo in cui ci si scopre capaci di saper fare delle cose che non si immaginavano essere alla propria portata. Pertanto deve essere abbastanza definito da non lasciare spero chi partecipa e abbastanza aperto da non inficiare la possibilità di esprimersi e avere iniziative.

Si potrebbe quindi concludere asserendo che in un tale orizzonte educativo il docente debba spendere il proprio potere per conferire potere agli studenti, costruendo occasioni in cui questi possano mostrare ed esercitare capacità e conoscenza.

Di sicuro non sono stata sempre all'altezza delle funzioni appena descritte, ma so per certo che quando ho ceduto spazio e parola alle persone coinvolte nella comunità educante, ho potuto assistere a un fiorire di qualità e ne ho ricevuto enorme stimolo per la mia stessa formazione.

## Cliniche legali nella crisi. L'insegnamento del diritto alla prova dei processi di trasformazione sociale

### 1. *L'insegnamento del diritto vivente nelle cliniche legali tra professionalizzazione e finalità di giustizia sociale*

Nell'introduzione al volume collettaneo *Reinventing Legal Education*, Alberto Alemanno e Lamin Khadar scrivono che «il divario tra formazione e realtà giuridica appare particolarmente sorprendente in Europa, dove i giuristi e le istituzioni accademiche persistono nella loro storica riluttanza a impegnarsi in un'auto-riflessione», e la cultura giuridica «rimane più interessata a discutere *su cosa* insegnare piuttosto che *su come* insegnare»<sup>1</sup>. In quest'ottica, la metodologia delle cliniche legali, che assume il caso concreto – preferibilmente *reale* – come prisma attraverso il quale esplorare il fenomeno giuridico, non poteva che incontrare la diffidenza di un'accademia restia a mettere in discussione il proprio approccio all'insegnamento del diritto. Un approccio che vede nei testi di legge e nei manuali le fonti principali, se non esclusive, da cui gli studenti devono *attingere* per conoscere il diritto, e nella didattica frontale la tecnica privilegiata di trasmissione del sapere.

Nonostante ciò, le cliniche sono oggi una realtà se non consolidata, quanto meno riconosciuta nel sistema universitario europeo. Benché non vi sia un modello condiviso<sup>2</sup>, ciò che rende la diffusione delle cliniche in

1. A. ALEMANNANO - L. KHADAR, *Introduction*, in ID. (eds), *Reinventing Legal Education: How Clinical Education Is Reforming the Teaching and Practice of Law in Europe*, Cambridge, 2018, 2 [Traduzione mia]. Cfr. R.J. WILSON, *Western Europe: Last Holdout in the Worldwide Acceptance of Clinical Legal Education*, in *German Law Journal*, 10, 7, 2009, 823-846 e 836 ss.

2. Sull'eterogeneità che caratterizza il panorama delle cliniche legali in Europa, si veda C. BARTOLI, *Legal Clinics in Europe: for a commitment of higher education in social justice*, in *Diritto & Questioni Pubbliche*, Special issue, 2016. Per una ricognizione dei più diffusi modelli di clinica legale, invece G. SMORTO, *Clinica legale. Un manuale operativo*, Pavia, 2005, 25 ss.

Europa continentale un fenomeno innovativo per l'insegnamento del diritto è proprio l'aver dato forma a una «identità marcatamente europea», frutto dell'adattamento alle peculiarità dei sistemi di *civil law* e, soprattutto, al quadro sociale, politico e giuridico prodotto dal processo di integrazione europea<sup>3</sup>. Le cliniche italiane rientrano quindi in un movimento più ampio, di portata regionale, capace di mettere in tensione l'apparato tradizionale dell'insegnamento giuridico europeo. Le nuove generazioni di cliniche legali non si sono limitate a fare propria l'esperienza del giusrealismo americano, che caratterizza sin dalle origini l'educazione clinica negli Stati Uniti<sup>4</sup>; quanto invece, adattandolo a un contesto diverso, esse hanno introdotto nei corsi di giurisprudenza una prospettiva capace di dar conto della dimensione sociale del diritto e di mettere in luce l'inevitabile frattura che separa le norme giuridiche, così come codificate nei testi normativi, dal c.d. diritto vivente<sup>5</sup>.

La matrice realista è ampiamente riconosciuta dalla letteratura italiana sul tema<sup>6</sup>, per cui le cliniche sarebbero in grado di esporre i limiti e le contraddizioni della concezione formalistica del diritto quando messa alla prova della prassi. Le cliniche rivelano, infatti, come nell'esperienza giuridica concreta il diritto appaia tutt'altro che un *corpus* unitario, intrinsecamente coerente e razionale, dal quale le norme sono enucleate attraverso operazioni logico-deduttive<sup>7</sup>. La critica radicale al formalismo

3. A. ALEMANNI - L. KHADAR, *Conclusion*, in ID. (eds.), *Reinventing Legal Education: How Clinical Education Is Reforming the Teaching and Practice of Law in Europe*, Cambridge, 2018, 341 [Traduzione mia].

4. Il testo di riferimento sulla relazione tra giusrealismo e cliniche legali negli Stati Uniti resta il famoso articolo di J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, in *U. Pa. L. Rev.*, 81, 8, 1933, 907-923, disponibile a [www.scholarship.law.upenn.edu/penn\\_law\\_review/vol81/iss8/1](http://www.scholarship.law.upenn.edu/penn_law_review/vol81/iss8/1) (ultimo accesso, 18.6.2020).

5. C. BLENGINO - A. GASCÓN-CUENCA, *Legal Clinics as a Paradigm in the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, in ID. (eds.), *Epistemic Communities at the Boundaries of Law: Clinics as a Paradigm in the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, Milano, 2019, 12-20 e 13 ss. Cfr. J. PERELMAN, *Penser la pratique, théoriser le droit en action: des cliniques juridiques et des nouvelles frontières épistémologiques du droit*, in *R.I.E.J.*, 73, 2, 133-153.

6. T. CASADEI, *L'approccio clinico-legale e le sue (utili) implicazioni*, in «Rivista di filosofia del diritto», 2, 2019, 277-295; C. BLENGINO - A. GASCÓN-CUENCA, *Legal Clinics*, cit. Per una revisione critica del significato che assume l'eredità del giusrealismo americano nelle esperienze italiane di clinica legale, si veda E. SANTORO, *Cliniche Legali e concezione del diritto*, in *Questione Giustizia*, 3, 2019, 122-132.

7. Cfr. C. BLENGINO - A. GASCÓN-CUENCA, *Legal Clinics*, cit.; C. BLENGINO, *Interdisciplinarity and Clinical Legal Education: how synergies can improve access to rights in prison*, in *International Journal of Clinical Legal Education*, 25, 1, 2018, 210- 239.

giuridico di cui le cliniche italiane sono portatrici mette, inoltre, in discussione la pretesa autonomia del sapere giuridico, rivendicando la necessità di un approccio interdisciplinare al diritto, quale fenomeno sociale complesso che non può essere adeguatamente indagato con i soli strumenti tecnico-concettuali elaborati dalla dottrina giuridica. In questo senso, Clelia Bartoli enfatizza il «cambio di paradigma» insito nel movimento clinico italiano verso «una concezione del diritto più realistica, critica e socialmente impegnata»<sup>8</sup>. Le cliniche segnano quindi l'emergere di una corrente critica all'interno della scienza giuridica che promuove un ripensamento dei paradigmi sui cui è costruito il sapere sul diritto, delle metodologie d'insegnamento e una rinnovata attenzione al ruolo sociale dell'Università. Si tratta di una riflessione che – benché approcciata da angolazioni diverse – è condivisa da ampia parte della letteratura italiana sulle cliniche legali e che trova conferma anche nelle riflessioni di seguito proposte<sup>9</sup>.

A poco più di dieci anni dalle prime sperimentazioni<sup>10</sup>, la proliferazione di cliniche legali in Italia<sup>11</sup> si riflette in un dibattito sempre più animato che coinvolge anche voci esterne all'ambito accademico, come quelle che vengono dai settori della magistratura e dell'avvoca-

8. C. BARTOLI, *The Italian legal clinics movement*, cit., 214. [Traduzione mia]. Cfr. C. BLENGINO, *Clinical Legal Education and Reflective Practice: The Epistemology of Practice on the Boundaries of Law*, in C. BLENGINO - A. GASCÓN-CUENCA (eds), *Epistemic Communities at the Boundaries of Law: Clinics as a Paradigm in the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, Milano, 2019, 21-41.

9. Cfr. C. BLENGINO, *Clinical Legal Education*, cit., 21-41; E. RIGO - M.R. MARELLA, *Il diritto nel prisma delle cliniche legali: un antidoto alla crisi degli studi giuridici?*, in *Questione Giustizia*, 3, 2019, 115-121; T. CASADEI, *L'approccio clinico-legale*, cit.; M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, in A. MAESTRONI et al. (a cura di), *Teorie e Pratiche nelle Cliniche Legali*, vol. II, Torino, 2018, XIX-XXIX.

10. Le prime cliniche sono state attivate presso l'Università di Brescia, Roma Tre e Torino IUC tra il 2009 e il 2010. Sull'esperienza di Brescia, si veda M. BARBERA, *The making of a civil law clinic*, in M. PEDRAZZOLI - L. NOGLER - L. CORAZZA (eds.), *Risistemare il diritto del lavoro. Liber amicorum*, Milano, 2012, 323 ss. Sulla Human Rights and Migration Law Clinic di Torino, U. STEGE - M. VEGLIO, *On the Front Line of the Migrant Crisis: The Human Rights and Migration Law Clinic (HRMLC) in Turin*, in A. ALEMANNI - L. KHADAR (eds.), *Reinventing Legal Education. How Clinical Education is Reforming the Teaching and Practice of Law in Europe*, Cambridge, 2018, 127-144.

11. Nel 2015 Clelia Bartoli contava 21 cliniche dislocate in 13 città da Nord a Sud del Paese. Si veda ID., *The Italian legal clinics movement*, cit., 213. A cinque anni di distanza le cliniche sono forse raddoppiate: basti pensare che solo all'Università Roma Tre sono passate da due a nove. Le informazioni sono disponibili a [giurisprudenza.uniroma3.it/didattica/cliniche-legali](http://giurisprudenza.uniroma3.it/didattica/cliniche-legali) (ultimo accesso, 12.6.2020).

tura<sup>12</sup>. La “fioritura”<sup>13</sup> e l’eterogeneità delle esperienze didattiche che si richiamano a vario titolo alla metodologia clinica sollevano però questioni di carattere definitorio e dubbi circa la rispondenza ai paradigmi su cui le cliniche legali sono storicamente fondate. Senza entrare nel merito della questione, il dibattito sulla definizione di clinica legale si articola in particolare intorno a due tematiche centrali: la professionalizzazione e la giustizia sociale<sup>14</sup>. Il confronto si concentra sul ruolo che va riconosciuto, da un lato, alla capacità delle cliniche legali di trasmettere competenze e abilità (*skills*) e, dall’altro, alle finalità di carattere sociale che una clinica può o deve perseguire, in particolare, promuovendo l’accesso alla giustizia di categorie e soggetti svantaggiati. All’interno del dibattito italiano, una posizione netta sul tema è quella di Emilio Santoro, il quale sottolinea come l’assenza di contatto con le persone fisiche possa minare alle fondamenta la carica trasformativa delle cliniche legali, riducendole a una mero «strumento professionalizzante»<sup>15</sup>. Richiamando le note riflessioni di Duncun Kennedy, Santoro evidenzia come sia proprio la relazione diretta con i portatori di istanze e diritti a offrire quell’«esperienza giuri-

12. In questo senso, si veda S. SPINA, *Cliniche legali e protezione internazionale*, in *Questione Giustizia*, 01/06/2018, disponibile a [www.questionegiustizia.it/articolo/cliniche-legali-e-protezione-internazionale\\_01-06-2018.php](http://www.questionegiustizia.it/articolo/cliniche-legali-e-protezione-internazionale_01-06-2018.php) (ultimo accesso 15/6/2020); nonché l’*Introduzione* di Luca Minniti e Simone Spina alla sezione dedicata alle cliniche legali del fascicolo n. 3 della rivista *Questione Giustizia* del 2019.

13. L’equivalente inglese (*blossoming*) è utilizzato da Alemanno e Khadar in relazione alla diffusione delle cliniche a livello europeo, nell’introduzione e nelle conclusioni del già citato volume *Reinventing Legal Education*.

14. Ci si limita qui a rimandare ad alcuni riferimenti alla letteratura che affronta la questione della definizione di clinica legale. Tra questi, Laura Scomparin analizza la declinazione a livello nazionale dei tre caratteri definitivi della metodologia clinica individuati dall’ENCLE: la dimensione esperienziale, lo sviluppo di conoscenze, abilità e valori degli studenti e la promozione di finalità di giustizia sociale. Si veda, 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*, in *Questione Giustizia*, 3, 2019, 142-148. Per una definizione ampia, si rimanda a E. WINKLER, *Clinical Legal Education. A report on the concept of law clinics*, 2013, disponibile a: [law.handels.gu.se/digitalAssets/1500/1500268\\_law-clinic-rapport.pdf](http://law.handels.gu.se/digitalAssets/1500/1500268_law-clinic-rapport.pdf) (ultimo accesso, 18.6.2020). La definizione di Richard Wilson è invece articolata, al punto che l’autore stesso ne ammette il carattere in un certo senso «idealizzato» a fronte della varietà di esperienze cliniche a livello globale. Si veda R.J. WILSON, *The Global Evolution of Clinical Legal Education: More Than a Method*, Oxford, 2018, 10-11.

15. E. SANTORO, *Cliniche Legali e concezione del diritto*, cit., 125 e ss. Riflessioni analoghe, ma in forma più estesa, anche in E. SANTORO, *Guai privati e immaginazione giuridica: le cliniche legali e il ruolo dell’Università*, in *Rivista di filosofia del diritto*, 2, 2019, 231-256.

dica ancora da strutturare» che insegna «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»<sup>16</sup>. Nelle esperienze in cui viene meno il contatto diretto con i soggetti sociali – invero centrale nella metodologia clinica<sup>17</sup> –, l'introduzione delle cliniche rischia quindi di rivelarsi come un'operazione perfettamente coerente non solo con la visione neoliberale della formazione superiore, ma anche con la concezione formalistica del diritto veicolata nell'insegnamento tradizionale del diritto<sup>18</sup>. A fronte della proliferazione delle cliniche legali, vi è così la possibilità che la locuzione diventi un'etichetta, priva di un reale legame con la tradizione cui fa riferimento. E ciò in particolare quando per “clinica legale” si indicano attività didattiche che applicano metodologie *altre* d'insegnamento del c.d. diritto vivente: simulazioni, esercitazioni su casi giurisprudenziali, osservazione a distanza dell'attività degli operatori del diritto, in particolare i giudici delle massime corti. Nei casi in cui non vi è una relazione concreta con la realtà sociale, le cliniche costituiscono semplicemente una delle possibili risposte alle pressioni che vengono da influenti settori sociali per una formazione superiore professionalizzante, capace di produrre figure professionali pronte per essere immesse nel mercato e nei circuiti di produzione del valore. In quest'ottica, le argomentazioni di Emilio Santoro inducono, invece, a una comprensione del diritto vivente – e quindi del suo insegnamento attraverso le cliniche legali – che va oltre lo studio e l'analisi della *case law*: la prospettiva realistica che le cliniche rivendicano, infatti, chiama in causa un'interpretazione più complessa del diritto vivente, quale fatto sociale che nella sua processualità è il prodotto dell'operato e delle relazioni tra i diversi attori sociali.

Alla luce di queste considerazioni non sorprende che la diffusione delle cliniche legali sia spesso posta in correlazione con l'implementazione del c.d. Processo di Bologna che, secondo parte della letteratura, avrebbe

16. *Ivi*, 126.

17. Su questo punto insiste M. CARRER, *Rileggendo Carnelutti su la Clinica del Diritto. Problemi e Questioni sui fondamenti della Clinica Legale*, in A. MAESTRONI et al. (eds.), *Teorie e Pratiche nelle Cliniche Legali*, vol. II, Torino, 2018, 21-47 e 41 ss. Anche la definizione dell'American Bar Association sembra assumere la relazione diretta con il “cliente” come un elemento definitorio: «A law clinic provides *substantial lawyering experience* that involves *advising or representing one or more actual clients* or serving as a third-party neutral» (corsivo mio). Si veda ABA, *Standards and Rules of Procedure for Approval of Law Schools 2019-2020*, par. 304 (c), disponibile a [www.americanbar.org/groups/legal\\_education/resources/standards](http://www.americanbar.org/groups/legal_education/resources/standards) (ultimo accesso, 18.6.2020).

18. E. SANTORO, *Cliniche Legali e concezione del diritto*, cit., 125-126.



giocato un ruolo importante nel favorire l'introduzione e l'espansione della metodologia clinica<sup>19</sup>. Il processo di armonizzazione dei sistemi europei di formazione superiore ha quanto meno contribuito a creare un contesto culturale favorevole all'introduzione di una metodologia orientata alla pratica piuttosto che all'apprendimento teorico-concettuale. Da una prospettiva critica, Marella e Rigo sottolineano la coerenza ideologica tra i due processi<sup>20</sup>. Con il Processo di Bologna, infatti, scrivono le autrici: «le università e, all'interno di esse, le scuole di diritto non devono limitarsi a produrre *knowledge*, ma devono anche fornire *skills*, abilità o competenze, sorrette da *values*. Non è perciò un caso che promotori e sostenitori del Processo di Bologna abbiano visto e vedano di buon occhio l'affermarsi delle cliniche legali su questa sponda dell'oceano: esse sono infatti in grado come null'altro di combinare fra loro questi tre elementi»<sup>21</sup>. Non sembra un caso, quindi, che da tempo circoli la proposta di equiparare la frequenza dei programmi di clinica legale allo svolgimento del semestre di tirocinio anticipato, introdotto dalla riforma della professione forense del 2012<sup>22</sup>. Inoltre, un rapido sguardo ai siti dei dipartimenti di giurisprudenza italiani conferma il rapporto di senso tra professionalizzazione dell'offerta formativa e cliniche legali, laddove queste ultime sono spesso accostate a tirocini, stage, convenzioni con enti pubblici e privati, e con gli ordini forensi.

Allo stesso tempo, però, è importante sottolineare come nell'esperienza italiana gli obiettivi di carattere sociale tendano tuttora a prevalere su quelli di preparazione professionale degli studenti. Alla dimensione in sé professionalizzante delle cliniche legali, infatti, fa da contrappunto l'adozione di un approccio critico al fenomeno giuridico e la dedizione verso

19. Cfr. B. WILSON, *The Global Evolution*, cit., 308 ss.; A. BUCKER - W.A. WOODRUFF, *The Bologna Process and German Legal Education: Developing Professional Competence through Clinical Experiences*, in *German Law Journal*, 9, 2008, 575-618; L. HOVANNISIAN, *Clinical Legal Education and the Bologna Process*, 2 PILI Papers, 2006.

20. M.R. MARELLA - E. RIGO, *Le cliniche legali*, cit., 546. Sul tema, anche M.R. MARELLA - E. RIGO, *Cliniche legali, commons e giustizia sociale*, in *Parolechiave*, I, 2015.

21. *Ibidem*.

22. La nuova disciplina del tirocinio professionale è contenuta al Titolo IV della L. n. 247/2012, intitolata "Nuova disciplina dell'ordinamento della professione forense". L'art. 41, co. 6 lett. d) prevede la possibilità di svolgere un periodo di sei mesi di tirocinio anticipato durante il corso di studio in giurisprudenza, la cui regolazione è rimessa, appunto, agli accordi tra ordine forense e università di cui all'art. 40. La riforma ha avuto seguito nella convenzione quadro tra Consiglio Nazionale Forense e Conferenza dei direttori dei dipartimenti di giurisprudenza del 24 febbraio 2017. La convenzione è disponibile a [www.consiglionazionaleforense.it](http://www.consiglionazionaleforense.it) (ultimo accesso, 16.6.2020).

obiettivi di promozione dell'accesso alla giustizia di soggetti vulnerabili e categorie socialmente svantaggiate<sup>23</sup>. Si tratta, infatti, di elementi condivisi dalla maggior parte delle cliniche legali italiane e su cui, ancora una volta, tende a concordare la letteratura. Non vi è pressoché contributo – e non fa eccezione neppure questo – che non metta in luce la vocazione sociale delle cliniche italiane e che si manifesta nella scelta degli ambiti specifici di intervento, nell'adozione di un approccio *bottom up* e nella stretta relazione con la comunità locale, comitati territoriali e organizzazioni umanitarie. Prendendo le mosse da queste considerazioni, il contributo si propone di evidenziare la relazione che esiste fra queste caratteristiche e il contesto in cui le cliniche legali italiane sono nate e si sono formate, mettendo a fuoco la diffusione dell'insegnamento clinico nel quadro delle “crisi molteplici” che – nell'ultima decade o poco più – hanno coinvolto la società e l'ordinamento giuridico italiani. La crisi si rivela un prisma interpretativo per comprendere l'approccio originale al diritto e al suo insegnamento che le cliniche promuovono e per approfondire la comprensione delle capacità innovative che esse incorporano. Il concetto di crisi intrattiene, infatti, una stretta connessione, da un lato, con i processi di trasformazione della realtà sociale e, dall'altro, con la riconfigurazione degli strumenti di conoscenza di quest'ultima. L'operazione richiede però, in un certo qual modo, un ribaltamento di prospettiva: ovvero, mettere a fuoco il *fenomeno* delle cliniche legali non tanto a partire dall'iniziativa di alcune componenti critiche o più sensibili alle istanze sociali della scienza giuridica; quanto invece dalla capacità dei processi, dei movimenti, delle trasformazioni e quindi degli attori sociali di imporre a queste ultime un ripensamento delle metodologie di produzione e trasmissione del sapere giuridico. Il contributo prenderà poi in considerazione l'esperienza della Clinica del Diritto dell'Immigrazione e della Cittadinanza Roma Tre per mettere a verifica la prospettiva proposta ed evidenziare come, nel sostenere le istanze che vengono da categorie di persone socialmente marginalizzate, una clinica possa assumere un ruolo attivo in quegli stessi processi di trasformazione sociale che danno origine alla domanda di giustizia sociale cui essa prova a offrire risposta.

23. Cfr. M.R. MARELLA - E. RIGO, *Le cliniche legali*, cit., 547 ss.

## 2. La “crisi” come prisma per indagare il rapporto tra cliniche legali e processi di trasformazione sociale

In poco più di un decennio la crisi è stata evocata innumerevoli volte nel discorso politico e mediatico per definire situazioni molto diverse, accomunate dalla gravità delle contingenze e dall’urgenza dell’intervento politico ma anche dall’incertezza dell’orizzonte degli eventi. Il collasso economico del 2008, i movimenti migratori verso l’Europa tra il 2011 e il 2015, l’impasse del processo di integrazione europea, il riemergere di movimenti nazionalisti e razzisti nelle democrazie occidentali (e non solo), il cambiamento climatico sono solo alcuni dei fenomeni politici e sociali definiti appunto come crisi nel dibattito italiano e internazionale. Nonostante il termine tenda a occupare un posto centrale nel discorso pubblico delle società occidentali, né la teoria sociale e politica, né tantomeno quella giuridica, offrono una definizione chiara del concetto. In questo senso, secondo Giuseppe Campesi, la crisi costituisce «un termine onnicomprensivo, un’etichetta [...] che designa una situazione che spezza la routine ed esige un’azione immediata» da parte delle autorità nazionali e internazionali: in altri termini, è «un sinonimo di “emergenza”»<sup>24</sup>. In una prospettiva costruttivista, che fa riferimento per esempio alla griglia teorica della c.d. *Securitization Theory*<sup>25</sup>, il concetto di crisi può certo essere ricostruito in termini analoghi a quello di emergenza. Senza negare l’esistenza né la gravità dei fenomeni così definiti, si tratta di enfatizzare la capacità performativa del discorso politico-mediatico nel costruire a livello sociale una questione politica come “emergenza” – in questo caso, come “crisi” –, nonché l’effetto che ciò produce nel legittimare l’adozione di misure d’emergenza<sup>26</sup>. In questo senso, la crisi è dunque una *forma dell’eccezione*, costruita discorsivamente da influenti attori pubblici e privati per scopi politici e di controllo sociale. Interpretare così il concetto di crisi consente senz’altro di coglierne la funzionalità nel legittimare misure che forzano o derogano alla legalità costituzionale che, nell’esperienza ita-

24. G. CAMPESI, *Crisis, migration and the consolidation of the EU border control regime*, in *Int. J. Migration and Border Studies*, 4, 3, 2018, 196-221, 197 [Traduzione mia].

25. Il concetto di securitarizzazione è stato proposto per la prima volta da Ole Weaver, fondatore della c.d. Scuola di Copenaghen, in un articolo del 1995 intitolato *Securitization and Desecuritization*, in R.D. LIPSCHUTS, *On Security*, New York, 1995, 46-86. Per una ricostruzione della prospettiva, C.A.S.E. Collective, *Critical Approaches to Security in Europe: A Networked Manifesto*, in *Security Dialogue*, 37, 2006, 444-487.

26. Sul punto, B. BUZAN - O. WAEVER - J. DE WILDE, *Security: A New Framework for Analysis*, Londra, 1998.

liana recente, significa quantomeno la giustificazione del ricorso massivo alla decretazione d'urgenza e l'adozione di provvedimenti regressivi sul piano dei diritti civili e sociali. Tuttavia, come anticipato, in questa sede il termine assume un'accezione molto diversa.

La crisi è assunta qui come periodo di transizione, fase di trasformazione sociale e politica profonda che mette in discussione i paradigmi teorici, le categorie concettuali e gli approcci consolidati in diversi ambiti della conoscenza, tra cui il sapere giuridico. In questi anni la crisi ha operato, infatti, come un efficace strumento retorico capace di avvolgere fenomeni e processi sociali anche molto diversi all'interno di una successione ininterrotta di situazioni definite come tali. Una sorta di *continuum della crisi* che ha profondamente influenzato l'esperienza delle persone e quindi la produzione stessa del sapere. Nick Dines, Nicola Montagna ed Elena Vacchelli rilevano come «la “crisi” non è stata semplicemente una parola utilizzata per descrivere un susseguirsi di eventi, quanto piuttosto un quadro paradigmatico per pensare il nostro tempo»<sup>27</sup>. Secondo gli autori, nell'epoca attuale, la crisi opera come «un potente dispositivo narrativo che, quando evocato, produce un insieme di significati che strutturano il sapere dei fenomeni sociali e modellano in modo cruciale, non solo le decisioni politiche e le strutture di governance, ma anche il nostro approccio, in quanto ricercatori, nella comprensione del mondo»<sup>28</sup>. La condizione esperienziale della crisi ha quindi immediate conseguenze di carattere epistemologico che coinvolgono non solo la produzione ma anche la trasmissione del sapere sulla realtà sociale.

Nella sua riflessione sul ruolo della crisi nel dare forma alla concezione moderna della storia, Reinhart Koselleck pone l'accento su come in epoca contemporanea il termine sia «divenuto espressione di un nuovo senso del tempo che allo stesso tempo indicava e intensificava la fine di un'epoca»<sup>29</sup>. Questo ha cominciato, infatti, a essere evocato con frequenza sempre crescente, entrando nel lessico politico e in quello comune come significante dei momenti di cesura storica, degli eventi di trasformazione, di transizione o soglia (*threshold*) epocale: una parola così diffusa da assumere la forma di «firma strutturale della modernità»<sup>30</sup>. Carico di

27. N. DINES *et al.*, *Beyond crisis talk: interrogating migration and crises in Europe*, in *Sociology*, 52, 3, 2018, 439-447, 441 [Traduzione mia].

28. *Ibidem*.

29. R. KOSELLECK, *Crisis*, in *Journal of the History of Ideas*, 67, 2, 2006, 357-40 e 358 [Traduzione mia].

30. *Ivi*, 372.

ambiguità e di molteplici strati di senso, secondo Koselleck, il concetto di crisi si definisce proprio per «l'eccitante possibilità di combinare funzioni diverse»<sup>31</sup>. E non è un caso, avverte lo storico tedesco nelle conclusioni del saggio, che in tempi recenti il concetto – che in passato aveva «il potere» di stabilire alternative «inevitabili, dure e non negoziabili» – abbia assunto nel dibattito mediatico caratteri di indeterminatezza tali da renderlo capace di «adattarsi alle incertezze di qualunque cosa risulti più favorevole in un dato momento»: una vaghezza che può essere di per sé sintomo di una crisi che non siamo ancora in grado di cogliere<sup>32</sup>. La crisi riguarda quindi anche il sapere scientifico, i suoi strumenti, l'apparato metodologico e il sostrato valoriale, messi alla prova delle profonde trasformazioni sociali e politiche del nostro tempo.

Muovendo da queste riflessioni, Janet Roitman sviluppa una riflessione sul concetto di crisi e sulla funzione che assolve nel produrre una determinata narrazione degli eventi storici e la loro significazione<sup>33</sup>. Come detto, la crisi è onnipresente in qualunque forma di narrazione pubblica e serve ad attribuire un senso condiviso a livello pubblico a una molteplicità di situazioni e fenomeni. Nella sua onnipresenza, però, il concetto tende a perdere quel ruolo “tradizionale” di significante dei momenti storici critici, dando forma a «una prolungata esperienza storica ed esperienziale»<sup>34</sup> che, protraendosi nel tempo – si è detto, un *continuum della crisi* –, influenza l'analisi e la riflessione critica sui fenomeni sociali. Secondo Roitman, inoltre, il riferimento alla crisi implica una domanda di trasformazione, una «rivendicazione morale di una differenza tra passato e futuro» e, in tal senso, apre spazi di disvelamento e contestazione dei limiti del sapere scientifico, mettendo a critica le basi – principi, presupposti, categorie, correlazioni logiche – su cui esso si fonda: nelle parole dell'autrice, «la crisi, o la rivelazione dei limiti epistemologici, produce critica»<sup>35</sup>.

Nella sua stretta relazione, da un lato, con i processi e con le istanze di cambiamento sociale e, dall'altro, con la produzione del sapere, la crisi si offre quindi come un possibile strumento interpretativo per indagare il presente, i cambiamenti che lo attraversano e il rapporto con il sapere su di essi. In questo caso, a partire proprio dall'introduzione della metodologia clinica nei dipartimenti di giurisprudenza italiani e dall'impatto che ciò

31. *Ivi*, 374

32. *Ivi*, 399-340.

33. J. ROITMAN, *Anti-crisis*, Durham, 2014.

34. *Ivi*, 2.

35. *Ivi*, 8-9 e 27 ss.

determina sulla produzione e sull'insegnamento del sapere giuridico. Se il riferimento alla crisi rimanda, infatti, a una dimensione – e, come dice Roitman, a una *domanda* – di trasformazione sociale, politica e analitica non sembra improprio pensare la crisi come una situazione in cui processi, fenomeni e attori sociali – nel modificare la realtà circostante – sollecitano un ripensamento delle metodologie e delle categorie scientifiche, così come delle tecniche di trasmissione del sapere. La crisi si rivela quindi utile a sviluppare la riflessione sul significato e sulla portata innovativa delle cliniche legali, dell'approccio al diritto e delle tecniche di insegnamento giuridico di cui sono cariche. Uno sguardo alle principali aree di intervento delle cliniche legali conferma la prospettiva. Il diritto del lavoro, le migrazioni e l'asilo, il carcere, la tutela dell'ambiente, le questioni di genere, sono tutti ambiti dell'ordinamento giuridico cui corrispondono ambiti della società caratterizzati da disuguaglianze sistemiche, da relazioni fortemente squilibrate e da una conflittualità strutturale tra interessi contrapposti. Caratteristiche queste che il diritto contribuisce a produrre o a sostenere, non solo attraverso specifiche disposizioni di legge, ma anche nell'applicazione quotidiana delle norme da parte delle istituzioni competenti. In questo senso, si vedrà a breve come gli squilibri sistemici che caratterizzano questi ambiti sociali siano stati, in tempi recenti, enfatizzati da riforme legislative adottate e giustificate da situazioni definite appunto come crisi. Infine, è importante sottolineare sin d'ora come tali settori siano spesso marginalizzati nel dibattito pubblico e in quello accademico, nonostante incorporino alcuni processi e dei movimenti di trasformazione sociale più rilevanti del nostro tempo.

I temi delle migrazioni e del lavoro – cui le cliniche italiane prestano sin dall'inizio particolare attenzione – costituiscono un buon esempio di quanto appena sostenuto. Rispetto al lavoro, gli anni della crisi economica sono stati caratterizzati da tagli consistenti e ripetuti al *welfare*, da una serie di riforme volte a liberalizzare e precarizzare i rapporti lavorativi<sup>36</sup>. Questa riconfigurazione profonda nella regolazione normativa delle

36. Il riferimento è alle riforme che hanno ridisegnato il diritto del lavoro italiano tra il 2010 e il 2015 nel senso di un'ulteriore deregolamentazione delle relazioni lavorative e di uno svuotamento delle tutele dei lavoratori. Con specifico riferimento al c.d. "collegato lavoro", si veda F. AMATO - S. MATTONE (a cura di), *La controriforma della giustizia del lavoro*, Milano, 2011. Per un'analisi critica del c.d. "Jobs Act" del 2015, invece V. CIRILLO - M. FANA - D. GUARASCIO, *Labour market reforms in Italy: evaluating the effects of the Jobs Act*, in *Economia Politica*, 34, 2017, 211-232. Un'inversione di rotta, più apparente che sostanziale, si è avuta nel 2018 con il c.d. "Decreto dignità". Per un'analisi critica che

relazioni sociali di produzioni, combinandosi con le più ampie trasformazioni del modo di produzione capitalistico, ha contribuito a un significativo indebolimento della posizione dei lavoratori nei confronti della parte datoriale, favorendo la proliferazione di figure lavorative precarie e pseudo-autonome, la diffusione di schemi contrattuali atipici, di modalità di intermediazione e nuove forme di sfruttamento<sup>37</sup>. Trasformazioni che hanno coinciso allo stesso tempo con l'emergere di nuove soggettività e pratiche conflittuali della forza lavoro<sup>38</sup>.

Per quanto riguarda il tema delle migrazioni, va da sé che il fenomeno migratorio sia uno dei principali fattori di riconfigurazione delle società e degli ordinamenti giuridici delle democrazie occidentali. D'altro canto, la centralità del fenomeno migratorio è resa evidente in primo luogo dalla crescente entità dei movimenti internazionali di persone e dalla natura "strutturale" della componente migrante nelle società dei Paesi a capitalismo avanzato<sup>39</sup>; ma trova ulteriore conferma nell'attenzione quasi ossessiva che gli Stati riservano al controllo dei loro confini e alla gestione della mobilità umana<sup>40</sup>. Limitando lo sguardo al caso italiano, si è ormai perso il conto degli interventi legislativi che negli ultimi dieci anni o poco più hanno via via ridefinito la posizione dei cittadini stranieri quasi sempre in senso peggiorativo. A partire dal c.d. pacchetto sicurezza del

ne evidenzia la limitata efficacia rispetto agli obiettivi perseguiti, si veda F. DI NOIA, "Lo chiamavano Dignità": prime note su tecnica e politica a margine del d.l. n. 87/2018, conv. in l. n. 96/2018, WP CSDLE "Massimo D'Antona", n. 381, 2018.

37. È di questi giorni la notizia del commissariamento da parte del Tribunale di Milano della filiale italiana del colosso statunitense Uber, nell'ambito di un'indagine per sfruttamento e caporalato ai danni in particolare di lavoratori migranti. Le condotte criminali dell'azienda, secondo la Procura, si sarebbero aggravate nel contesto del *lockdown*. Per un primo commento, si veda A. MERLO, *Sfruttamento dei riders: amministrazione giudiziaria ad Uber per contrastare il "caporalato digitale"*, in *Sistemapenale.it*, 2.06.2020, disponibile a [www.sistemapenale.it/it/scheda/uber-sfruttamento-rider-amministrazione-giudiziaria-caporalato-digitale](http://www.sistemapenale.it/it/scheda/uber-sfruttamento-rider-amministrazione-giudiziaria-caporalato-digitale) (ultimo accesso, 18.6.2020).

38. Sui conflitti e le vertenze dei lavoratori delle c.d. piattaforme in Italia, dalla prospettiva della sociologia del lavoro, si veda L. CARUSO - R. CHESTA - L. CINI, *Le nuove mobilitazioni dei lavoratori nel capitalismo digitale: una comparazione tra i ciclo-fattorini della consegna di cibo e i conducenti di amazon nel caso italiano*, in *Economia e società regionale*, 1, 2019, 61-78.

39. Il carattere strutturale della presenza migrante nelle società occidentali (e non solo) emerge chiaramente dai rapporti delle nazioni unite: ONU, *Trends in International Migrant Stock: The 2017 revision*, New York, 2017; ILO, *global estimates on migrantworkers. Results and methodology. Special focus on migrant domestic workers*, Ginevra, 2015.

40. Cfr. J.F. HOLLIFIELD - P.L. MARTIN - P.M. ORRENIUS, *Controlling Immigration: A Global Perspective (3<sup>th</sup> Ed.)*, Stanford, 2014.

2009 fino al c.d. Decreto Sicurezza dell'ottobre del 2018<sup>41</sup>, le riforme del diritto dell'immigrazione italiano hanno avuto come effetti, tra le altre cose, di restringere i canali di accesso legale al territorio, di depotenziare il sistema di protezione e di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati, di limitare l'accesso al *welfare* e ai diritti di cittadinanza, di implementare il sistema detentivo delle persone migranti<sup>42</sup>. In entrambi i casi, le riforme del diritto del lavoro e dell'immigrazione sono state legittimate da un discorso politico e da una narrazione pubblica che attingevano a piene mani al lessico della "crisi", costruendo un immaginario dominato dal determinismo, dalla necessità e dall'urgenza di intervenire in un certo modo – l'unico possibile – ed escludendo qualsiasi soluzione politica alternativa. Specifiche retoriche e narrazioni della crisi – la "crisi economica", la "crisi dei rifugiati" – che a ben vedere si sono spesso intrecciate, sostenute e alimentate a vicenda.

La scelta da parte delle prime cliniche italiane di concentrarsi su questi ambiti è certamente indicativa di una scelta di campo, ovvero della volontà di promuovere l'accesso alla giustizia di soggetti e categorie con minore capitale sociale, nonché della consapevolezza del ruolo sociale che riveste – o meglio, dovrebbe rivestire – l'istituzione universitaria. Allo stesso tempo, però, la decisione appare rivelatrice della stretta relazione che esiste tra cliniche legali e società, e in particolare con ciò che *si muove* negli ambiti collocati ai livelli inferiori della gerarchia sociale, in cui di frequente prendono forma i processi sociali carichi di maggiori potenzialità trasformative<sup>43</sup>. D'altro canto, è proprio da chi sperimenta quotidianamente condizioni strutturali di marginalizzazione e discriminazione che nascono le istanze di giustizia, le rivendicazioni di uguaglianza e di riconoscimento pubblico, politico e giuridico destinate a cambiare la società.

41. Il contributo ha preso forma alcuni mesi prima dell'approvazione del D.L. n. 130/2020, poi convertito con modificazioni dalla Legge n. 173/2020, che ha ulteriormente riformato il diritto dell'immigrazione italiano.

42. Una riflessione che evidenzia il nesso tra le riforme del diritto d'asilo e del sistema di accoglienza e la c.d. "crisi dei rifugiati" è di G. CAMPESI, *Seeking Asylum in Times of Crisis: Reception, Confinement, and Detention at Europe's Southern Border*, in *Refugee Survey Quarterly*, 37, 1, 2018, 44-70. Per un'analisi critica delle norme contenute nell'ultimo intervento legislativo in materia, il c.d. Decreto Sicurezza del 2018, si veda M.C. AMOROSI, *Riflessioni intorno al decreto legge n. 113/2018: quando l'immigrazione diventa una questione di sicurezza pubblica*, in *Democrazia e Diritto*, 3, 2018, 165-187.

43. Sul tema alcuni spunti sono avanzati anche in F. ASTA - C. CAPRIOGLIO - E. RIGO, *Il ruolo delle cliniche legali come strumento di insegnamento e approccio al diritto. L'esperienza della Clinica del Diritto dell'Immigrazione e della Cittadinanza di Roma Tre*, in A. MAESTRONI et al. (eds.), *Teorie e Pratiche nelle Cliniche Legali*, Torino, 2018, 207-200.



La connessione con la realtà sociale, e con i cambiamenti che l'attraversano, è almeno in parte una conseguenza della stessa metodologia clinica. Nel fornire un servizio di orientamento e assistenza legale a persone fisiche, gruppi e associazioni, oppure alla comunità locale, le cliniche legali aprono un varco nella comunità accademica da cui entrano questioni e istanze "ordinarie", spesso di modesta entità economica e apparentemente di scarsa rilevanza scientifica, ma che si rivelano centrali per l'esercizio dei diritti fondamentali, nonché strettamente connesse ai punti cardine della gerarchia sociale. Le cliniche portano quindi all'interno delle mura universitarie persone, storie e problematiche *reali*, che hanno a che fare con l'esperienza di categorie sociali che quotidianamente incontrano ostacoli nel riconoscimento dei propri diritti e interessi legittimi. E ciò non solo – come nel caso dei cittadini migranti – in quanto esclusi in tutto o in parte dall'appartenenza alla comunità giuridica nazionale, ma anche perché non posseggono sufficiente capitale sociale, economico e culturale per accedere al sistema giudiziario, né tantomeno per raggiungere i gradi giurisdizionali più elevati. In una certa misura sono, infatti, gli stessi "utenti" a guidare l'esperienza formativa, orientandola verso determinate tematiche rispetto ad altre.

Si tratta di un aspetto particolarmente vero per quelle cliniche che operano attraverso un servizio di assistenza legale aperto al pubblico, o comunque in collaborazione con associazioni e realtà sociali radicate sul territorio e nelle comunità di riferimento<sup>44</sup>. Come si avrà modo di evidenziare meglio in seguito, ciò che si verifica in questi casi è un ribaltamento del meccanismo tradizionale di trasmissione e produzione del sapere giuridico. La scelta degli argomenti rilevanti per l'approfondimento scientifico non dipende più soltanto dalla selezione operata dai docenti titolari dell'insegnamento; in un certo qual modo, invece, le tematiche sono negoziate con gli stessi portatori di diritti che, nel rivolgersi alla clinica, indicano ciò che necessita di essere affrontato dall'accademia e approfondito dagli studenti. In quest'ottica, le cliniche permettono alla realtà

44. Attualmente in Italia sono due le cliniche legali che operano attraverso uno sportello legale aperto al pubblico all'interno del dipartimento di appartenenza: la Clinica del Diritto dell'Immigrazione e della Cittadinanza di Roma Tre, dal 2012, e la Human Rights Law Clinic dell'Università di Palermo, dal 2015. Sono invece molte quelle che lavorano in collaborazione con associazioni, ONG, comitati, centri di accoglienza per richiedenti asilo oppure che si appoggiano a sportelli esterni per le attività di orientamento e assistenza legale. Sotto questo profilo, un'esperienza importante è anche quella della clinica dell'Università di Firenze, in collaborazione con l'Associazione L'altro diritto, rispetto alla quale si rimanda al già citato E. SANTORO, *Cliniche legali e concezione del diritto*, cit., 130 ss.

sociale di travalicare i confini accademici e di contaminare gli approcci, gli ambiti di interesse e i processi di produzione del sapere giuridico.

Prendendo in prestito la famosa espressione di Dipesh Chakrabarty, Marella e Rigo suggeriscono che la diffusione globale delle cliniche legali può essere interpretata nei termini di una sorta di “provincializzazione” della «cultura giuridica tradizionale»<sup>45</sup>. Per lo storico postcoloniale, provincializzare l’Europa non significa «ripudiare o abbandonare il pensiero europeo», quanto invece esplorare le possibilità di un suo rinnovamento «dai margini e per i margini»<sup>46</sup>: ovvero, a partire dalle radici coloniali della tradizione teorico-politica europea. In questo senso, descrivere l’impatto delle cliniche legali in termini di “provincializzazione” del sapere giuridico significa enfatizzare la possibilità e, se vogliamo, la necessità di ripensare, attraverso di esse, le priorità scientifiche, l’approccio e le metodologie consolidate a partire proprio dall’attenzione verso questioni e categorie di soggetti che sono relegate ai margini dell’attenzione accademica e della società<sup>47</sup>. Se per Chakrabarty la necessità di rinnovare il pensiero europeo nasce dal riconoscere che esso «è allo stesso tempo indispensabile e inadeguato per riflettere sulle esperienze di modernità politica nelle nazioni occidentali»<sup>48</sup>, qualcosa di analogo si può dire rispetto alla relazione tra cliniche legali e scienza giuridica. La capacità delle cliniche di connettere accademia e realtà sociale, attirando l’attenzione della prima su questioni spesso trascurate, rappresenta infatti una delle possibili risposte all’esigenza di ripensare la cultura giuridica per attrezzarla a confrontarsi con le profonde trasformazioni in corso nella società e nell’ordinamento giuridico.

### 3. *Cliniche legali e accesso alla giustizia: una prospettiva dal basso dell’ordine giuridico e sociale*

Le attività di promozione dell’accesso alla giustizia per gruppi svantaggiati e soggetti vulnerabili offrono un punto di vista *dal basso* o *dai margini* della gerarchia sociale, la prospettiva di chi quotidianamente si confronta con pratiche illegittime, abusi e violazioni dei diritti da parte delle autorità e di soggetti privati socialmente più forti, come i datori di lavoro. Le persone che normalmente si rivolgono alle cliniche legali – sem-

45. M.R. MARELLA - E. RIGO, *Le cliniche legali*, cit., 542.

46. D. CHAKRABARTY, *Provincializzare l’Europa*, Roma, 2016, 33-34.

47. M.R. MARELLA - E. RIGO, *Le cliniche legali*, cit., 540 ss.

48. D. CHAKRABARTY, *Provincializzare*, cit., 34.

pre qualora perseguano finalità sociali – hanno solitamente un’esperienza del diritto che non ha molto a che vedere con i principi dello stato di diritto e le caratteristiche dell’ordinamento giuridico veicolati nelle aule di giurisprudenza. Il principio di legalità, il diritto a un ricorso effettivo, l’universalità dei diritti fondamentali, i principi di imparzialità, trasparenza e pubblicità della pubblica amministrazione e così via suonano spesso come locuzioni vuote per chi, come una persona migrante, sperimenta per esempio le prassi illegittime della questura, per cui la parola di un funzionario conta più di una norma di legge<sup>49</sup>; oppure si confronta con l’impossibilità di citare in giudizio il datore di lavoro perché sprovvisto di un permesso di soggiorno; o ancora, con l’arbitrio che presiede la regolazione della vita all’interno dei centri d’accoglienza straordinari. Ed è bene evidenziare come questa non sia una prospettiva particolare che mette a fuoco casi isolati – magari anche gravi – ma che in quanto tali non mettono in discussione la validità complessiva dei paradigmi con cui è compreso e analizzato il funzionamento del diritto nella nostra società. Si tratta al contrario di un’illegalità diffusa che si produce negli interstizi della normativa vigente, nei margini di manovra lasciati all’attività delle pubbliche amministrazioni, o nell’assenza di meccanismi politici ed economici atti a bilanciare lo squilibrio fra le parti dei rapporti sociali di produzione (e riproduzione). Un’illegalità ordinaria, o forse meglio *amministrata* che contribuisce a regolare quello che Maurizio Ricciardi definisce un «ordine [sociale, NdR] paradossale», in quanto «gerarchico ma composto da individui liberi e uguali»<sup>50</sup>.

In un testo poco noto, uscito nel 1977 a prefazione di un libro sul funzionamento dei tribunali militari in Francia, Michel Foucault descriveva così l’applicazione quotidiana del diritto nelle democrazie liberali:

La forza calma dello Stato, si sa, contiene la sua violenza; le sue leggi rivestono l’illegalismo; le sue regole avvolgono l’arbitrio. Tutto un brulicare di abusi, di eccessi, di irregolarità, forma non tanto l’inevitabile deviazione, ma la vita essenziale e permanente dello «stato di diritto». Il cattivo carattere del procuratore

49. Sulle prassi illegittime delle Questure nell’accesso alla protezione internazionale, si veda G. SAVIO, *Accesso alla procedura di asilo e poteri “di fatto” delle Questure*, in *Questione Giustizia*, 29 maggio 2019, disponibile a [www.questionegiustizia.it/articolo/accesso-alla-procedura-di-asilo-e-poteri-di-fatto-delle-questure\\_29-05-2019.php](http://www.questionegiustizia.it/articolo/accesso-alla-procedura-di-asilo-e-poteri-di-fatto-delle-questure_29-05-2019.php) [ultimo accesso, 29.5.2020].

50. M. RICCIARDI, *La società come ordine. Storia e teoria politica dei concetti sociali*, Macerata, 2010, 10.

o l'indigestione del giudice, la stanchezza dei giurati, non sono degli intoppi all'universalità della legge, ma piuttosto ne assicurano l'*esercizio regolato*<sup>51</sup> [enfasi aggiunta]. E questi scherzi, con tutto ciò che comportano in termini d'incertezze, di rischi, di minacce, di tranelli, causano certo non tanto un terrore, ma un livello medio e diffuso di timori [...] uno «stato di paura», che è il rovescio, vissuto dagli individui, dello stato di diritto.

Per Foucault, quindi, gli abusi e le pratiche illegittime che si nascondono nelle pieghe dell'applicazione quotidiana delle norme consentono un ordinato svolgimento dello stato di diritto e la conservazione della gerarchia sociale, anche attraverso il "timore" che inducono in che li subisce. Il tema che pone Foucault – o meglio la domanda che va posta ovunque viga il modello di convivenza liberale – è dunque come far affiorare «questa illegalità dalla legalità che la nasconde? Come sradicare questa violenza dalla penombra e alla familiarità che la rendono pressoché invisibile? Come farla emergere dal grigiore dei meccanismi generali che la fanno sembrare inevitabile e quindi in fin dei conti, tollerabile?»<sup>52</sup>. Le cliniche legali sembrano offrire una possibile – benché parziale – risposta a queste domande quantomeno nell'ambito, non certo irrilevante, dei dipartimenti di giurisprudenza dove si svolge la formazione dei futuri giuristi, avvocati e operatori del diritto e dove si produce una larga parte del sapere giuridico.

La metodologia clinica consente, infatti, non solo di mettere a fuoco ma anche di intervenire proprio su questo genere di questioni: le pratiche illegittime e gli abusi delle amministrazioni e delle autorità pubbliche; i fattori di carattere economico e sociale che limitano o precludono l'accesso alla giustizia di alcune categorie di persone; la giurisprudenza delle corti minori cui sono devolute istanze giuridiche di modesto valore economico o che riguardano gruppi con scarso potere sociale<sup>53</sup>. In quest'ottica, come

51. M. FOUCAULT, *Préface*, in M. DEBARD - J.L. HENNING, *Les Juges Kaki*, Paris, 1977, 7-10. La citazione è dalla versione italiana del testo, M. FOUCAULT, *L'emergenza delle prigioni. Interventi su carcere, diritto, controllo*, Firenze, 2011, 190.

52. M. FOUCAULT, *L'emergenza delle prigioni*, cit., 190.

53. Rispetto a quest'ultimo punto, è esemplificativo il caso dell'espulsione e della detenzione amministrativa dei cittadini stranieri, la cui competenza è attribuita dall'ordinamento italiano al giudice di pace civile, con evidenti ripercussioni in termini di garanzie per i ricorrenti e i trattenuti. Sul tema, si segnala la ricerca nazionale «Lexilium. Osservatorio sulla Giurisprudenza in materia di trattenimento e allontanamento degli stranieri», coordinata dalla Clinica legale di Roma Tre e che ha coinvolto diversi dipartimenti e cliniche italiane, tra il 2014 e il 2016. I report sono disponibili a [www.lexilium.it](http://www.lexilium.it) (ultimo accesso, 30.5.2020). Per una riflessione critica sui procedimenti di convalida e proroga

sottolineano Marella e Rigo, non si può certo ignorare la funzione in un certo senso “governamentale” che le cliniche svolgono nel governare la conflittualità sociale incardinandola nei meccanismi istituzionali di risoluzione delle controversie<sup>54</sup>. Al contempo, però, è interessante notare come le cliniche consentano di “far emergere” – per riprendere le parole di Foucault – questa violenza a bassa intensità che si cela nella “penombra familiare” dei meccanismi ordinari di applicazione del c.d. diritto vivente, soprattutto in specifici campi sociali. La scarsa attenzione dedicata dalla scienza giuridica a questi temi gioca, infatti, un ruolo non secondario nel rendere tollerabili gli arbitri, le prassi illegittime e gli ostacoli che si frappongono al riconoscimento e all’esercizio dei diritti di diverse categorie sociali. Riprendendo le riflessioni di Luigi Ferrajoli, il disinteresse verso queste tematiche è almeno in parte un «segno irriflesso ma inconfondibile dei tratti di classe della cultura giuridica così come di quella politica» per cui, riguardando principalmente gruppi marginalizzati e soggetti vulnerabilizzati, «il loro studio risulta a sua volta emarginato dai tradizionali saperi accademici»<sup>55</sup>. La metodologia clinica è quindi forse in grado di mettere in discussione questo approccio e, al contempo, come insegnano le esperienze di molte cliniche legali italiane, di incidere concretamente su queste prassi, supportando il riconoscimento dei diritti delle persone assistite<sup>56</sup>.

#### 4. *L’esperienza della Clinica legale di Roma Tre: la tutela dei diritti dei migranti al tempo della crisi*

La Clinica del Diritto dell’Immigrazione e della Cittadinanza di Roma Tre nasce nel 2010 sotto forma di laboratorio sperimentale sul diritto dell’immigrazione. Sin dall’inizio la Clinica ha scelto di confrontarsi con

del trattenimento a partire dai risultati della ricerca, si consenta il rimando a F. ASTA - C. CAPRIOGLIO, *Per giusta decisione. Riflessioni sul controllo giurisdizionale del trattenimento degli stranieri*, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 2, 2017, 553-572.

54. M.R. MARELLA - E. RIGO, *Le cliniche legali*, cit., 543 e ss.

55. L. FERRAJOLI, *Diritto e ragione. Teoria del garantismo penale*, Roma-Bari, 1998, 800.

56. Sul ruolo delle cliniche legali nel contrastare abusi e prassi illegittime nei confronti in particolare di migranti e richiedenti asilo, M. VEGLIO, *Chronicles of a Legal Scandal. Migrant Detention and the Power of Education*, in C. BLENGINO - A. GASCÓN-CUENCA (eds.), *Epistemic Communities*, cit., 129-140; E. RIGO, *Re-gendering the Border: Chronicles of Women’s Resistance and Unexpected Alliances from the Mediterranean Border*, in *ACME*, 18, 1, 2019, 173-186; F. ASTA - C. CAPRIOGLIO - E. RIGO, *Il ruolo delle cliniche legali*, cit., 212 ss.

casi reali, mettendosi a servizio delle esigenze delle persone migranti e delle associazioni del territorio circostante, a partire dal caso dei richiedenti asilo afgani, costretti a vivere in un accampamento informale - “la buca” - a poche centinaia di metri dal Dipartimento di Giurisprudenza, in attesa della definizione delle loro domande di asilo bloccate in base alle previsioni del c.d. regolamento Dublino<sup>57</sup>. Nel gennaio 2012, la Clinica si è strutturata nella forma attuale: un corso di diritto dell’immigrazione, cui si affianca uno sportello pubblico di orientamento e assistenza legale gratuita, aperto una volta a settimana tutto l’anno all’interno del Dipartimento. Qui, sotto il coordinamento di avvocati e docenti, gli studenti hanno l’opportunità di confrontarsi direttamente con gli utenti che chiedono orientamento e assistenza legale. Gli studenti entrano quindi in contatto con i titolari dei diritti e delle istanze legali senza mediazioni, diversamente da come avviene quando la selezione dei casi è svolta da avvocati esterni, associazioni oppure mediata attraverso un sistema di prenotazione da remoto.

Nel tempo la clinica è divenuta un punto di riferimento per il territorio e per le comunità migranti di Roma, arrivando a offrire assistenza a una media di oltre 200 utenti e depositando quasi 100 ricorsi per protezione internazionale all’anno. A ciò si aggiungono diverse altre attività di carattere giurisdizionale e stragiudiziale in materia di espulsione e trattenimento, ricongiungimento familiare, iscrizione anagrafica e accesso ai servizi territoriali di base<sup>58</sup>. Si tratta di numeri che aiutano a rendere conto di come il servizio offerto risponda a una domanda sociale, concreta e urgente di supporto legale presente nella popolazione migrante: ovvero, in una componente della società italiana strutturalmente esclusa dal pieno esercizio dei diritti<sup>59</sup>. Alle barriere di carattere sociale, culturale, linguistico ed economico si aggiungono, infatti, ostacoli normativi che scoraggiano o impediscono ai migranti di far valere i propri diritti per via giudiziale. Adire una corte, infatti, implica agire *da cittadino* nella sfera pubblica e farlo, il più delle volte, come un individuo, ossia da solo. L’assenza dello statuto di cittadinanza è quindi di per sé un limite strutturale

57. LaRepubblica.it, *Nella “buca degli afgani” senza più dignità. In attesa dell’asilo politico che non arriva mai*, 8.10.2009, disponibile a [www.repubblica.it/2009/11/sezioni/cronaca/afghani-ostiene/afghani-ostiene/afghani-ostiene.html](http://www.repubblica.it/2009/11/sezioni/cronaca/afghani-ostiene/afghani-ostiene/afghani-ostiene.html) (ultimo accesso, 25.5.2020).

58. Maggiori informazioni sono disponibili a [clinicalegale.giur.uniroma3.it](http://clinicalegale.giur.uniroma3.it) (ultimo accesso, 25.5.2020).

59. Secondo l’Istat, gli “stranieri” residenti in Italia al 1° gennaio 2019 sono 5.255.503 e rappresentano l’8,7% della popolazione residente, in aumento di oltre 100.000 unità rispetto al 2018. I dati sono disponibili al sito [ww.dati.istat.it](http://ww.dati.istat.it) (ultimo accesso, 26.5.2020).

alla capacità di agire in giudizio. Su di esso si innesta poi una lunga serie di condizioni che nella prassi restringono ulteriormente le possibilità di accesso alla giustizia delle persone migranti: la provvisorietà o l'assenza del permesso di soggiorno; la scarsa conoscenza dei diritti, dovuta anche a una comunicazione istituzionale veicolata esclusivamente in lingua italiana; l'aumento del costo dei procedimenti giurisdizionali e della tutela legale professionale, nonché le difficoltà di accesso al patrocinio a spese dello Stato.

Rispetto a quest'ultimo aspetto, vale la pena ricordare come il diritto al patrocinio a spese dello Stato – sebbene riconosciuto formalmente a prescindere dallo status di cittadinanza – incontra diversi limiti quando si tratta di diritti delle persone migranti. La normativa sul c.d. gratuito patrocinio, per esempio, non garantisce la copertura dei costi di un'assistenza professionale nelle procedure amministrative, che spesso coinvolgono l'esercizio di diritti fondamentali e l'accesso a servizi essenziali: basti pensare alla procedura di ricongiungimento familiare, di cittadinanza oppure all'iscrizione anagrafica nella popolazione residente. D'altro canto, già alla fine degli anni '60, nel dibattito della dottrina giuridica sulla riforma dell'istituto gratuito patrocinio italiano, era emersa la problematica della mancata previsione di un servizio di consulenza giuridica gratuita per i “non abbienti”<sup>60</sup>. Tra gli altri, il processualcivilista Vittorio Denti sollevò la questione, sostenendo la necessità di integrare «il sistema proposto dal progetto con la creazione di uffici pubblici di assistenza e consulenza giudiziari», cui le persone “povere” potevano rivolgersi per avere una consulenza – oggi diremmo forse un orientamento legale – anche in una fase antecedente alla lite<sup>61</sup>.

Tornando all'oggi, il caso della protezione internazionale è esemplificativo delle carenze del sistema italiano nel garantire l'accesso alla giustizia ai non cittadini. In primo luogo, la fase amministrativa che va dalla presentazione della domanda alla notifica della decisione della Commissione Territoriale è esclusa dalla copertura e non è prevista alcuna forma di supporto gratuito per i richiedenti asilo. E non sembra improprio – almeno

60. Il riferimento è al dibattito tra i processualcivilisti Mauro Cappelletti e Vittorio Denti. Il primo aveva espresso posizioni favorevoli alla riforma, il secondo sosteneva invece che l'impianto normativo previsto presentasse lacune da colmare prima dell'approvazione. Si vedano M. CAPPELLETTI, *Povertà e giustizia: Curia pauperibus clausa est (Ovidio)*, in *Il Foro Italiano*, 92, 6, 1969, 41-60; V. DENTI, *A proposito di riforma del gratuito patrocinio*, in *Il Foro Italiano*, 92, 10, 1969, 131-138.

61. V. DENTI, *A proposito di riforma del gratuito patrocinio*, cit., 136.

in parte – ricondurre a questa carenza la differenza sostanziale che si ha negli esiti della procedura di prima istanza, quindi dinanzi all'autorità amministrativa, con il tasso di accoglimento che si riscontra in sede giurisdizionale. Benché non vi siano dati ufficiali sugli esiti dei procedimenti giurisdizionali in materia di asilo, uno studio del CSM rilevava che nel 2017 oltre un ricorso su tre trovava accoglimento in Tribunale, mentre il 28% in Corte d'Appello<sup>62</sup>. La differenza tra gli esiti in prima istanza e in sede giurisdizionale è confermata dalle percentuali superiori di riconoscimento di una forma di protezione riscontrate da Eurostat che, rispetto ai dati forniti dal Ministero dell'Interno che si limitano alle decisioni delle Commissioni Territoriali, prende in considerazione gli esiti "definitivi", comprensivi dell'eventuale fase di contenzioso<sup>63</sup>. Nella prospettiva situata della Clinica, la sproporzione è particolarmente accentuata. Se nel 2019 le decisioni favorevoli delle Commissioni a livello nazionale sono state appena il 18% del totale delle domande esaminate<sup>64</sup>, nello stesso anno i ricorsi della Clinica hanno avuto un tasso di accoglimento intorno al 90%.

Nonostante si tratti di entità non commensurabili, sia dal punto di vista statistico che alla luce delle differenze profonde tra Commissione e Tribunale, si tratta comunque di una distanza in grado di restituire un'immagine dell'importanza dell'assistenza qualificata nel determinare in concreto il buon esito di una domanda d'asilo. L'esclusione dalla copertura delle spese per un'assistenza professionale nella fase amministrativa favorisce, infatti, l'adozione di decisioni di rigetto illegittime e, più in generale, prassi burocratiche che ostacolano l'accesso alla procedura d'asilo. A ciò si aggiungono le ulteriori restrizioni all'ammissione al patrocinio a spese dello Stato nei procedimenti in questione introdotte dalle riforme

62. Lo studio è basato su un campione di procedimento del 2016/2017, prima quindi della riforma del D.L. n. 46/2017 che ha abrogato il secondo grado di giudizio in materia di protezione internazionale. Si veda CSM, *Procedimenti relativi alla protezione internazionale*, 15 marzo 2017, 16-19, disponibile a [www.csm.it/web/csm-internet/statistiche/analisi-e-studi](http://www.csm.it/web/csm-internet/statistiche/analisi-e-studi) (ultimo accesso, 2/6/2020).

63. Eurostat segnala che nella rilevazione possono non rientrare le decisioni delle massime corti, si veda [ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_statistics) (ultimo accesso, 2/6/2020). È opportuno segnalare inoltre che la durata dei procedimenti – spesso diversi anni – per protezione internazionale fa sì che le decisioni "finali" giungano inevitabilmente anche molti anni dopo la presentazione della richiesta. Sul punto, si veda anche il *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia*, 2017, 25-26, di Arci, Caritas e Ancie UNHCR.

64. I dati sull'asilo, raccolti dalla Commissione Nazionale, sono disponibili sul sito del Ministero dell'Interno, all'indirizzo [www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/documentazione/statistica/i-numeri-dellasilo](http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/documentazione/statistica/i-numeri-dellasilo) (ultimo accesso 2/6/2020).



del 2017 e 2018 che hanno previsto, da un lato, la revoca dal beneficio in caso di rigetto integrale del ricorso per manifesta infondatezza e, dall'altro, «l'esclusione dei compensi al difensore dello straniero ammesso al patrocinio a spese dello Stato quando l'impugnazione per cassazione sia dichiarata inammissibile»<sup>65</sup>. Infine, l'ostacolo forse più significativo all'ammissione al patrocinio gratuito per i richiedenti asilo è dato dalle richieste illegittime degli stessi consigli locali dell'Ordine Forense che spesso condizionano l'ammissibilità della domanda all'esibizione di documenti sostanzialmente impossibili da recuperare per i richiedenti<sup>66</sup>. Il problema dei limiti all'accesso alla giustizia dei migranti in Italia è stato inoltre più volte sollevato da organizzazioni e osservatori internazionali. In un report del 2014, l'International Commission of Jurists (ICJ) riconosce la «necessità di riforme sostanziali» che incidano a livello sia normativo che giurisdizionale, ma anche sull'attitudine delle autorità, per dare efficacia al diritto a un rimedio effettivo dei migranti c.d. irregolari<sup>67</sup>. Secondo l'ICJ, il sistema italiano è «seriamente carente, gravemente lacunoso e incapace di garantire un rimedio effettivo» ai destinatari di un provvedimento espulsivo<sup>68</sup>. L'ICJ e l'European Council for Refugees and Exiles (ECRE) hanno espresso considerazioni analoghe per quanto riguarda la situazione dei richiedenti asilo<sup>69</sup>, ulteriormente compromessa dai recenti interventi legislativi in materia di diritto d'asilo italiano e, in particolare, dalla riforma del 2017 che ha riformato i procedimenti giurisdizionali in materia di protezione internazionale<sup>70</sup>.

65. P. ODDI, *Difendere i migranti. Il punto di vista dell'avvocato immigrazionista*, in *Diritto Penale e Uomo - DPU*, 4, 2019, 77-82 e 79. Sulla riforma del Testo unico delle spese di giustizia da parte del D.L. 113/2018, anche C. CASSANI, *Patrocinio a spese dello Stato: contenimento della spesa pubblica e diritto di difesa*, in F. CURI (a cura di), *Il Decreto Salvini Immigrazione e Sicurezza*, Pisa, 2019, 191-196.

66. Sul tema, si veda la denuncia dell'ASGI e di numerose associazioni, tra cui la Clinica di Roma Tre, rispetto alla prassi del Consiglio dell'Ordine di Roma di richiedere ai richiedenti asilo una certificazione consolare relativa alla situazione patrimoniale nel paese d'origine. Il testo è disponibile a [www.asgi.it/notizie/patrocinio-gratuito-negato-ai-richiedenti-asilo-roma](http://www.asgi.it/notizie/patrocinio-gratuito-negato-ai-richiedenti-asilo-roma) (ultimo accesso, 26.5.2020).

67. ICJ, *'Undocumented' Justice for Migrants in Italy. A mission report*, Ginevra, 2014, 62 [Traduzione mia]. Tra le altre cose, il report fa riferimento ai dati emersi dalla ricerca sulla giurisprudenza del Giudice di pace in materia di trattenimento promossa dalla Clinica legale di Roma Tre.

68. *Ibidem*.

69. ICJ-ECRE, *Joint Submission to the United Nations Special Rapporteur on the human rights of migrants report on access to justice for migrants*, 16 aprile 2018.

70. Sul tema dell'eliminazione dell'audizione personale del richiedente in udienza, si veda D. DE SANTIS, *L'eliminazione dell'udienza (e dell'audizione) nel procedimento per*

In quest'ottica, non si può certo trascurare il fatto che l'introduzione e lo sviluppo della metodologia clinica in Italia s'inscrivano in un contesto che si caratterizza da tempo per quella che è stata definita come "crisi della giustizia", o "crisi della giurisdizione": ovvero, l'incapacità del sistema giurisdizionale nel suo complesso di assolvere a pieno la funzione di garantire il rispetto delle norme e, in particolare, la tutela dei diritti delle categorie più esposte a violazioni e abusi. La crisi della giustizia non è certo una novità recente, né tanto meno un problema di mera di organizzazione del sistema giurisdizionale. Sin dai primi anni '80, infatti, il dibattito scientifico ha messo in luce come la crisi della giustizia italiana – soprattutto in ambito civilistico – sia legata a doppio filo al ripiegamento del *welfare state* e ai processi di degiudizializzazione promossi dalle riforme di liberalizzazione dell'economia e delle relazioni sociali<sup>71</sup>. Le politiche di *austerità* adottate in Italia all'indomani della crisi economica del 2008 hanno prodotto un aumento dei costi dei procedimenti giurisdizionali a carico delle parti, stimolando la «fuga dalla giustizia» per cui, nelle parole di Maria Rosaria Ferrarese, «le persone ricorrono ai canali della giustizia civile sempre meno per risolvere le loro controversie»: un fenomeno che oggi riguarda non solo chi è tradizionalmente escluso dal sistema giurisdizionale per ragioni economiche ma anche coloro che, per esempio, pur avendo già iniziato un contenzioso, decidono di non portarlo avanti per motivazioni analoghe<sup>72</sup>. A ben vedere, nel campo delle migrazioni e dell'asilo non si può neppure parlare di "fuga dalla giustizia" in quanto l'estromissione dal sistema delle corti è un dato strutturale, che implica un'ordinaria preclusione dall'esercizio di diritti fondamentali e conseguenze concrete sulle possibilità di integrazione e *di vita* delle persone straniere.

*il riconoscimento della protezione internazionale. Un esempio di sacrificio delle garanzie*, in *Questione giustizia*, 2, 2018, 206-214. Sull'importanza processuale dell'audizione del ricorrente, con particolare riferimento alle situazioni che emergono nella prassi, si veda L. BREGGIA, *L'audizione del richiedente asilo dinanzi al giudice: la lingua del diritto oltre i criteri di sintesi e chiarezza*, in *Questione giustizia*, 2, 2018, 193-205.

71. L. LANFRANCHI, *Costi sociali della crisi della giustizia civile e degiurisdizionalizzazione neoliberista*, in *Giur.it.*, 1996, IV, 165 ss.; V. DENTI, *Riflessioni sulla crisi della giustizia civile*, in *Il Foro Italiano*, 108, 11, 1985, 341-352. Per un'analisi comparativa, si veda A. ZUCKERMAN (ed.), *Civil justice in crisis: comparative perspectives of civil procedure*, in *Oxford University Press*, Oxford, 2000. Sulla relazione tra cliniche legali italiane e tecniche di risoluzione alternativa delle controversie, M. RIGO, *Le cliniche legali*, cit., 544-546.

72. M.R. FERRARESE, *Civil Justice and the Judicial Role in Italy*, in *The Justice System Journal*, 13, 2, 1988-89, 168-185, 168 e 182 [Traduzione mia].

Osservate dall'angolo prospettico offerto dal tema dell'accesso giustizia, le cliniche legali italiane – e in particolare quelle che si occupano di migrazioni e asilo – operano in un contesto che per certi versi richiama le circostanze storiche della prima ondata dell'educazione clinica contemporanea. Com'è noto, nella forma attuale, le cliniche legali nascono negli anni '60 all'interno delle *law school* statunitensi, con l'obiettivo di garantire l'accesso alle corti alle categorie socialmente svantaggiate e a quanti non erano in grado di sostenere i costi del giudizio in un sistema che tuttora, nella maggior parte dei casi, non garantisce il diritto a un'assistenza legale gratuita<sup>73</sup>. Sebbene da sole non possano certo colmare le lacune di sistema, l'esperienza della Clinica di Roma Tre, come quella di molte altre esperienze italiane<sup>74</sup>, dimostra come le cliniche possano svolgere un ruolo significativo nel garantire il riconoscimento dei diritti per via giudiziale, contribuendo inoltre a rivitalizzare lo strumento giuridico come mezzo per la promozione del cambiamento sociale. In questo senso, quindi, la vicenda delle cliniche italiane ci racconta di come un progetto didattico, nel supportare l'accesso di chi normalmente è escluso dal sistema di giustizia, possa contribuire a recuperare il contenzioso come strumento di implementazione dei diritti fondamentali e di promozione delle istanze di giustizia che nascono *dal basso* dell'ordine sociale.

##### 5. *Cliniche legali e la ricerca-azione sul diritto: il caso dello sfruttamento lavorativo dei braccianti migranti*

Dal 2014 la Clinica di Roma Tre ha avviato una serie di sperimentazioni didattiche e di ricerca-intervento dedicate al tema dello sfruttamento dei lavoratori migrante in agricoltura. Non è questa la sede per raccontare l'evoluzione di queste attività, i viaggi con gli studenti nelle terre del pomodoro del sud Italia, gli incontri con la comunità sikh dell'Agro Pontino e i seminari organizzati sul tema dentro e fuori l'università<sup>75</sup>. L'aspetto che interessa qui analizzare è come tali attività siano state l'occasione per gli

73. J. GIDDINS *et al.*, *The First Wave of Modern Clinical Legal Education*, cit. Sul Sistema statunitense di *legal aid*, si veda G.P. JAMES, *Access to Justice, Costs, and Legal Aid*, in *American Journal of Comparative Law*, 54, Supplement Issue, 2006, 293-316

74. Per una panoramica delle esperienze di clinica legale italiane che promuovono l'accesso alla giustizia di categorie socialmente vulnerabili, si rimanda al testo già citato A. MAESTRONI - P. BRAMBILLA - M. CARRER, *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, cit.

75. Un resoconto più dettagliato si trova in F. ASTA - C. CAPRIOLIO, E. RIGO, *Il ruolo delle cliniche legali*, cit., 216 ss. Altre informazioni sono disponibili sul sito della Clinica:

studenti (e non solo) di osservare da vicino il rapporto tra diritto e realtà sociale, il ruolo che il primo ha nel definire gli equilibri e le relazioni di potere della seconda, nonché i fattori strutturali che definiscono le condizioni di possibilità per l'esercizio dei diritti formalmente riconosciuti ai braccianti stranieri. Le attività di ricerca-azione sul campo hanno offerto una prospettiva critica nella comprensione del diritto come fatto sociale, immerso nelle relazioni di potere e nelle condizioni materiali di organizzazione del lavoro e della produzione agricola. Prima però è utile spendere alcune parole su come è nato l'interesse per il tema dello sfruttamento lavorativo dei migranti in agricoltura.

La rivolta di Rosarno nel 2010 e lo sciopero di Nardò del 2011 hanno rotto il velo di ignoranza che avvolgeva il sistema di sfruttamento su cui si basa la produzione agricola in Italia, attirando l'attenzione sulle gravi condizioni di lavoro e di vita dei braccianti migranti. Il racconto mediatico ha a lungo enfatizzato la dimensione criminale dello sfruttamento, trascurando però il carattere sistemico del fenomeno, il ruolo dello Stato e dei grandi attori commerciali della filiera agroalimentare<sup>76</sup>. Sull'onda dell'eco mediatica tra il 2011 e il 2016 il Parlamento ha approvato due riforme tese a reprimere le condotte criminali e le forme più gravi di sfruttamento della manodopera<sup>77</sup>. Nell'impianto normativo finale, l'approccio penalistico ha prevalso su quello di carattere economico e sociale<sup>78</sup>. In altri termini, il

[www.clinicalegale.giur.uniroma3.it](http://www.clinicalegale.giur.uniroma3.it); e su quello dell'associazione degli studenti "Diritti di Frontiera": [www.difro.it](http://www.difro.it).

76. Per una riflessione critica sulla rappresentazione mediatica del fenomeno, si veda N. DINES - E. RIGO, *Postcolonial Citizenships and the "Refugeeization" of the Workforce: Migrant Agricultural Labor in the Italian*, in S. PONZANESI - G. COLPANI (eds), *Postcolonial Transitions in Europe: Contexts, Practices and Politics*, Rowman and International, Lanham, 2015, 151-172.

77. Il D.L. 138/2011, convertito con modifiche nella L. 148/2011, e la L. 199/2016. La prima ha introdotto il reato di "Intermediazione illecita e sfruttamento del lavoro" all'art. 603-bis del Codice Penale. La seconda ha riformato la fattispecie, estendendo la punibilità per la condotta di sfruttamento al datore di lavoro e introduce alcune misure di regolazione del mercato del lavoro agricolo. Per una riflessione critica sull'art. 603-bis, si vedano V. TORRE, *Il diritto penale e la filiera dello sfruttamento*, in *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, 158, 2018, 289-320; S.T. CAGLI, *La controversa relazione della sanzione penale con il diritto del lavoro, tra ineffettività, depenalizzazione e istanze populiste*, in *Lavoro e diritto*, 3-4, 2017, 613-642.

78. Il percorso lungo 10 anni che ha portato all'approvazione della L. 199/2016 è ricostruito da Alberto di Martino, in una monografia di recente pubblicazione, in cui l'autore analizza in profondità la fattispecie di reato ex art. 603-bis, la sua genesi, le problematiche ma anche le potenzialità applicative. A. DI MARTINO, *Sfruttamento del lavoro. Il valore del contesto nella definizione del reato*, Bologna, 2020.

legislatore ha preferito investire sugli strumenti della repressione penale piuttosto che su misure volte a riequilibrare le relazioni di produzione, favorendo l'autonomia dei lavoratori e la regolazione della filiera produttiva.

In questo contesto, l'interesse della Clinica per il tema dello sfruttamento del lavoro migrante in agricoltura non nasce dalla crescente mediatizzazione del fenomeno, né dal susseguirsi di interventi legislativi che, tra le altre cose, hanno risvegliato l'attenzione della scienza giuridica, in particolare di quella della penalistica. L'interesse nasce, invece, dall'incontro con alcuni lavoratori migranti che tra una fase di raccolta e l'altra si recavano allo sportello per ricevere un orientamento legale, ovvero dalle storie dei braccianti stessi raccontate agli studenti durante le attività di assistenza legale della Clinica. È così che nel marzo 2014 un primo gruppo di studenti si è ritrovato a Rossano a fornire orientamento legale nella tendopoli di San Ferdinando, per poi spostarsi pochi mesi dopo in Puglia, a Rignano Garganico, durante la stagione del pomodoro. E poi ancora, negli anni successivi, con il sostegno del Dipartimento e la partecipazione di docenti e ricercatori della Clinica, in altri luoghi significativi per la produzione agricola e per l'impiego della manodopera migrante tra Basilicata e Puglia<sup>79</sup>. Questa vicenda rappresenta innanzitutto un buon esempio di quel rovesciamento del processo di produzione del sapere sopra descritto e della capacità di adattamento, o meglio, di continua ridefinizione del percorso formativo che il metodo clinico incorpora. In questo caso, infatti, non è stata la scelta dei docenti a portare gli studenti ad approfondire il tema dello sfruttamento lavorativo, bensì il contrario: e ciò, come detto, proprio grazie alla capacità del metodo clinico di far entrare dentro le mura universitarie le problematiche sociali d'immediata attualità attraverso le istanze delle persone direttamente coinvolte.

La letteratura sulla metodologia di ricerca-azione partecipata offre alcuni spunti per riflettere sulle implicazioni che questo genere di attività può avere sull'insegnamento giuridico. Nella ricerca-azione partecipata, scrivono Bev Gatenby e Maria Humphries, «i ricercatori non sono accademici separati, neutrali che teorizzano sugli altri, ma co-ricercatori o collaboratori che lavorano insieme alle persone interessate per obiettivi di giustizia sociale»<sup>80</sup>. Rispetto al campo degli studi giuridici, Emily Hough

79. La collettanea curata da E. RIGO, *Leggi, Migranti e Caporali*, Pisa, 2016, presenta alcuni dei risultati raccolti dalla Clinica e delle riflessioni critiche maturate a partire dalle esperienze sul campo.

80. B. GATENBY - M. HUMPHRIES, *Feminist Participatory Action Research: Methodological and Ethical Issues*, in *Women's Studies International Forum*, 23, 1, 2000, 89-105, 90 [Traduzione mia].

e Kristin Kalsen sottolineano come la metodologia della ricerca-azione partecipata dia «il suo più significativo e originale contributo alla cultura giuridica non solo in termini astratti», offrendo una prospettiva «verso il basso», ma trattando coloro che sono “in basso” alla pari, come collaboratori di ricerca che si presume siano in una posizione migliore per identificare, analizzare e risolvere i problemi che li riguardano direttamente»<sup>81</sup>. Senza entrare nel merito delle questioni di carattere metodologico, ciò che interessa in questa sede sono le potenzialità trasformative connesse alla relazione diretta con i portatori di diritti nella comprensione del fenomeno giuridico. Sebbene nell’esperienza della Clinica, per molteplici ragioni di carattere logistico e temporale, non vi sia stata l’opportunità di ridurre le distanze fra studenti e lavoratori al punto da coinvolgere questi ultimi nell’elaborazione di analisi e azioni legali, il rapporto costruito con i braccianti stranieri ha permesso agli studenti di dividerne almeno in parte il punto di vista. Il contatto diretto con i soggetti che si collocano alla base della filiera agricola ha sollecitato l’adozione di un “approccio di giustizia situata”: una prospettiva realistica che tiene conto dei molteplici fattori, sociali, culturali, economici e politici che incidono sulla possibilità per i soggetti socialmente svantaggiati – in questo caso, i braccianti migranti – di esercitare i propri diritti<sup>82</sup>.

La condivisione di un punto di vista situato è in grado di rivelare la natura fittizia della pretesa neutralità del diritto, disvelandone il ruolo chiave nel definire i rapporti di forza tra lavoratori e datori di lavoro. In un ambito come quello delle relazioni lavorative, coloro che si trovano in una posizione di debolezza rispetto alla controparte, infatti, non percepiscono il diritto come uno strumento che offre regole e schemi obbiettivi per una definizione equa delle dispute tra soggetti giuridicamente uguali<sup>83</sup>. Un approccio situato rivela invece come «le categorie giuridiche, i paradigmi e i costrutti culturali non sono imparziali» e che «nonostante la promessa ideologica di neutralità della legge, i concetti giuridici riflettono la visione del mondo dei gruppi che si trovano in posizioni di potere e ne favoriscono gli interessi»<sup>84</sup>. In quest’ottica, il lavoro migrante in agricoltura è un esempio paradigmatico

81. E.M.S. HOUH - K. KALSEN, *It’s Critical: Legal Participatory Action Research*, in *Michigan Journal of Race & Law*, 19, 2, 2014, 287-347, 294 [Traduzione mia]

82. Cfr. E. BERREY *et al.*, *Situated Justice: A Contextual Analysis of Fairness and Inequality in Employment Discrimination Litigation*, in *Law and Society Review*, 46, 1, 2012, 1-36.

83. Cfr. E. BERREY *et al.*, *op. cit.*

84. *Ivi*, 8 [Traduzione mia]. Sul tema si veda anche E. BERREY, *Why Diversity Became Orthodox in Higher Education, and How It Changed the Meaning of Race on Campus*, in *Critical Sociology*, 37, 2011, 573-596.

del ruolo del diritto nel salvaguardare determinati equilibri di potere. A livello sociale, il fenomeno si colloca, infatti, nell'“intersezione”<sup>85</sup> tra due settori dell'ordinamento giuridico che regolano rapporti strutturalmente squilibrati e conflittuali.

Sotto il profilo giuridico, la posizione dei lavoratori migranti – in agricoltura, come in altri settori – non è definita esclusivamente dalle norme che regolano le dinamiche del mercato del lavoro, ma risulta in gran parte dall'insieme di norme che presiedono la gestione dell'immigrazione e dalle prassi applicative delle autorità competenti. La frammentazione e la precarizzazione degli statuti giuridici, la condizionalità tra permesso e contratto di lavoro, i limiti alla mobilità fisica e nel mercato del lavoro, l'esclusione in tutto o in parte dai servizi di *welfare*, sono tutti esempi di come la normativa sulle migrazioni contribuisca in misura decisiva a costruire il lavoratore migrante come soggetto vulnerabile del rapporto d'impiego. E non si tratta di questioni che riguardano esclusivamente l'apparato normativo che regola l'ingresso e la permanenza dei lavoratori migranti<sup>86</sup>. Negli ultimi decenni, i processi di riarticolazione della disciplina italiana ed europea delle migrazioni – per esempio, la sostanziale chiusura dei canali d'ingresso per motivi di lavoro – e le trasformazioni del fenomeno migratorio hanno, infatti, determinato una trasformazione della manodopera migrante in agricoltura sotto il profilo della condizione giuridica, con una crescente presenza di richiedenti asilo e rifugiati a lavoro nei campi da Nord a Sud dell'Italia<sup>87</sup>. Un facile esempio in tal senso è il c.d. Decreto Sicurezza del 2018: sebbene non riguardasse formalmente né il lavoro migrante, né tantomeno l'agricoltura, il provvedimento ha avuto conseguenze immediate e concrete sulla vita di migliaia di braccianti stranieri che

85. In questo senso cfr. L. BERG, *Migrant Rights at Work: Law's precariousness at the intersection of immigration and labour*, Londra, 2015. Per un'indagine approfondita delle interazioni tra diritto del lavoro e dell'immigrazione, si veda C. COSTELLO - M. FREEDLAND (eds), *Migrants at Work. Immigration & Vulnerability in Labour Law*, Oxford, 2014.

86. La letteratura giuridica sulle c.d. migrazioni economiche è abbastanza ampia. A titolo esemplificativo, si vedano M. EVOLA, *I Lavoratori di Stati terzi nel Diritto dell'Unione Europea*, Torino, 2018; S. CARRERA - E. GUILD - K. EISELE (eds), *Rethinking the Attractiveness of EU Labour Immigration Policies. Comparative Perspectives on the EU, the US, Canada and Beyond*, Bruxelles, 2014; L. CALAFÀ, *Migrazione economica e contratto di lavoro degli stranieri*, il Mulino, Bologna, 2014.

87. Sul punto, si consenta il rimando a C. CAPRIOGLIO - E. RIGO, *Diritto, migrazioni e sfruttamento*, in D. PERROTTA - T. RAEYMAEKERS - I. IPPOLITO (a cura di), *Lavoro agricolo e soggettività migrante nelle piantagioni italiane*, Torino, 2021 (in corso di pubblicazione).

si sono visti ridefinire la situazione giuridica soggettiva da un giorno all'altro a seguito dell'abrogazione della protezione umanitaria oppure perché esclusi dal sistema di accoglienza.

## 6. *Riflessioni conclusive*

A poco più di dieci anni dalla loro apparizione nei dipartimenti di giurisprudenza italiani, la vicenda delle cliniche legali è tuttora in evoluzione. Ogni anno nascono nuovi progetti e pressoché in tutti i dipartimenti è quantomeno aperto il dibattito sulla metodologia clinica. Le cliniche legali sono state così catturate dalla competizione tra università, acuita negli ultimi anni, per quanto riguarda gli studi giuridici, dall'emorragia di immatricolazioni. Le cliniche sono, infatti, presentate a riprova dell'eccellenza, dell'innovatività e del profilo internazionale rivendicati da ogni dipartimento. D'altro canto, cosa ci può essere di più "internazionale" e "attraente" di una metodologia mutuata dall'esperienza delle *law school* americane? Le cliniche sono quindi chiamate in causa per attrarre nuovi studenti e convincerli che *quel dipartimento* è la scelta giusta. Il senso nemmeno tanto implicito di queste operazioni è che le cliniche siano in grado di preparare gli studenti a un futuro professionale di successo, o più semplicemente a un ingresso nel mercato del lavoro meno traumatico. È indubbio quindi che una riflessione critica sulle cliniche legali non possa che confrontarsi con gli effetti dei processi di neo-liberalizzazione dell'insegnamento superiore che nel corso di oltre trent'anni hanno ridisegnato il funzionamento delle università italiane. Le cliniche s'inseriscono all'interno di questi processi, caricandosi di inevitabili contraddizioni: di queste, la più evidente è appunto la tensione tra finalità di giustizia sociale e professionalizzazione. Il rischio di uno svuotamento del significato delle cliniche legali, nei termini che si è cercato di delineare nelle pagine precedenti, esiste e non avrebbe senso negarlo. D'altro canto, se negli Stati Uniti le cliniche sono divenute parte integrate dei programmi delle *law schools*, in cui tendono a svolgere una funzione di mera integrazione professionalizzante dell'offerta formativa<sup>88</sup>, al di là delle evidenti differenze di contesto, non si vede perché qualcosa di simile non possa accadere anche da noi, dove la scienza giuridica ha sempre dimostrato di saper resistere al cambiamento.

88. In questo senso va la riflessione di Duncun Kennedy nel famoso articolo *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy*, in *Journal of Legal Education*, 32, 4, 1982, 591-61.



Allo stesso tempo, però, l'osservazione dell'attuale panorama clinico italiano consente di pensare tuttora l'introduzione delle cliniche legali nei *curricula* di giurisprudenza come un momento di rottura *reale* nella lunga tradizione dell'insegnamento universitario del diritto. Come si è cercato di evidenziare attraverso l'esperienza della Clinica di Roma Tre, a determinate condizioni, la metodologia clinica offre un'opportunità per re-immaginare le modalità di insegnamento e di produzione del sapere giuridico. L'apertura dell'istituzione universitaria ai processi e agli attori socialmente marginalizzati e l'adozione di una prospettiva di giustizia situata, che assume il punto di vista di chi è strutturalmente escluso dai meccanismi ordinari dello stato di diritto, dimostrano come le cliniche legali consentano alla riflessione sull'insegnamento del diritto vivente di andare oltre il confronto di carattere metodologico. È, in un certo senso, un costante esercizio alla non neutralità quello che le cliniche legali richiedono non solo agli studenti ma anche – e forse soprattutto – ai docenti. Le cliniche richiamano, infatti, l'attenzione sul ruolo politico del giurista, su quella «dimensione inevitabilmente valoriale» che soggiace alla scelta sulla destinazione del sapere tecnico di cui è detentore<sup>89</sup>. A ben vedere, la prospettiva di parte che la metodologia clinica impone rispecchia una presa di posizione che va al di là del singolo caso e riguarda i conflitti di più ampia portata che attraversano la società. La posta in gioco nelle cliniche appare quindi qualcosa di più profondo e significativo di una questione di metodo: ovvero, nelle parole di Marzia Barbera, lo stesso «posizionamento del giurista e del sapere giuridico rispetto alla società e alle dinamiche di potere e di disegualianza che la attraversano»<sup>90</sup>. In quest'ottica, le cliniche mettono a tema la questione del ruolo che la scienza giuridica è chiamata a svolgere in quel «processo di invenzione sociale del diritto»<sup>91</sup> da cui dipende una quota certo non irrilevante della distribuzione del potere tra i diversi attori sociali.

89. M BERNARDINI, *Le cliniche legali e l'identità del giurista: spunti per un inquadramento teorico*, in *Diritto & Questioni Pubbliche*, 2, 2017, 437-459 e 449.

90. M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali*, cit., XXV.

91. A.M. HESPANHA, *Legal History and Legal Education*, in *Rg*, 4, 2004, 41-56 e 45-46 [Traduzione mia].

## Uno sguardo dal basso. Brevi note sulla clinica del diritto di Bari

Si è da poco conclusa l'ultima edizione della clinica del diritto istituita presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Bari, e intitolata "Il diritto per strada. Accesso ai diritti per le persone senza dimora". Anche quest'anno, venti studenti del Dipartimento hanno partecipato allo sportello legale che l'associazione onlus "Avvocato di strada" ha aperto da diversi anni nei pressi della stazione ferroviaria; hanno accolto gli utenti dello sportello e discusso i casi con gli avvocati dell'associazione, con noi e con i loro colleghi, alla ricerca della soluzione più utile per cercare di dare risposta, o a volte soltanto mitigare i problemi giuridici (e non soltanto giuridici) di alcune tra le tante persone senza dimora della nostra città.

Non sappiamo se questo piccolo esperimento didattico possa ambire ad essere un (auspicabile) «strumento di giustizia sociale»<sup>1</sup>, ma alla luce della nostra breve esperienza possiamo affermare che esso offre sicuramente, ad un numero ancora troppo limitato di studenti, un esempio di cosa l'insegnamento, e correlativamente l'apprendimento del diritto, potrebbero e dovrebbero essere. *Learning by doing*, o «apprendimento esperienziale», sono le formule puntualmente usate in ognuna delle sempre più frequenti iniziative dedicate a questo tema anche nel nostro paese. Sul punto, com'è noto, stiamo recuperando un ritardo notevole rispetto a paesi con un'esperienza assai più risalente nel tempo, in primis gli Stati Uniti<sup>2</sup>.

1. M.R. MARELLA - E. RIGO, *Le cliniche legali, i beni comuni e la globalizzazione dei modelli di accesso alla giustizia e di lawyering*, in *Rivista critica del diritto privato*, 33, 4, 2015, 537-556.

2. La ricerca sulle origini teoriche e pratiche del discorso clinico-legale è tuttavia più complessa di quel che si ritiene spesso, di là dai riferimenti all'opera dei realisti giuridici e in particolare di Jerome Frank. Per una sintesi, cfr. i contributi raccolti in F. DI DONATO - F. SCAMARDELLA (a cura di), *Il metodo clinico-legale. Radici teoriche e dimensioni pratiche*, Napoli, 2016.

In questa sede eviteremo di confrontarci con il problema, che pure sembra appassionare molti, dei confini delle cliniche legali, cioè di quali esperienze possano essere etichettate con il marchio di qualità “clinica legale” e quali altre invece debbano essere bollate di eresia. Ci preme piuttosto descrivere che cosa è stato fatto nella specifica dimensione della città di Bari, e quali elementi di riflessione possiamo ricavare dalla nostra pur breve esperienza. Le considerazioni che seguono sono dunque finalizzate ad un affinamento della nostra proposta, in vista di una sua sperimentazione anche in altre realtà.

Nel nostro Dipartimento, oltre alla clinica dedicata alle persone senza dimora, ne sono state attivate in seguito altre due: una dedicata a “l’ADR a tutela dei consumatori e delle piccole imprese” e l’altra a “famiglie e minori tra diritti e valori”. L’Università di Foggia e quella di Torino hanno, invece, replicato l’esperienza da noi avviata insieme ad Avvocato di strada, confermando così la bontà della scelta intrapresa non soltanto per il suo intrinseco valore sociale, ma anche per la sua efficacia didattica e la sua capacità di individuare percorsi di ricerca finora quasi inesplorati.

Se di un movimento globale in favore delle cliniche legali si può parlare fin dagli anni ’80<sup>3</sup>, in Italia le prime esperienze risalgono a meno di dieci anni fa, con una crescita tumultuosa che è culminata nella costituzione del *Coordinamento nazionale delle cliniche legali italiane* nel marzo 2019, presso l’Università di Brescia. A questo coordinamento abbiamo aderito nella convinzione che esso fosse necessario per confrontarsi sui problemi legati a un aumento così rapido del numero e delle tipologie di cliniche legali esistenti in Italia. Al contempo, siamo consapevoli dei pericoli legati alla determinazione di vincoli o definizioni troppo stringenti per una metodologia che si sta sviluppando in un vero e proprio “vuoto regolativo” nelle università italiane, suscitando entusiasmi e talvolta diffidenze poco comprensibili nel corpo docente. Di contro appare indiscusso il grande e generalizzato apprezzamento che queste esperienze riscontrano tra gli studenti.

In questa situazione magmatica, ci sembra opportuno presentare i punti di forza e le criticità che abbiamo riscontrato nei primi tre anni di esperienza della clinica legale di Bari. Tra i primi, possiamo annoverare la fortuna di aver incontrato uno straordinario gruppo di giovani avvocati, coordinati da Annamaria Cataldi prima e da Nicola Antuofermo poi.

3. F.S. BLOCH - N.R. MADHAVA MENON, *The Global Clinical Movement*, in F.S. BLOCH (ed.), *The Global Clinical Movement. Educating Lawyers for Social Justice*, New York, 2016, 267-277.

Fin dal 2005 è, infatti, attivo a Bari uno sportello legale del «più grande studio legale d'Italia (e anche quello che fattura meno)», per riprendere le parole del loro sito, ovvero la sede locale dell'associazione onlus "Avvocato di strada". In poco meno di vent'anni quest'associazione ha aperto oltre 50 sportelli in tutta Italia, offrendo un appiglio prezioso sul territorio a disposizione di chiunque non possa permettersi di agire attraverso i canali della tutela legale ordinaria.

L'associazione "Avvocato di strada" nasce nel 2001 sulla scorta di un fortunato ricorso pilota contro il comune di Bologna, per cercare di risolvere l'annoso problema del diritto alla residenza per le persone senza dimora. Com'è noto a chiunque si sia occupato di questo argomento, tale diritto svolge nei confini nazionali una funzione equivalente al diritto d'asilo sul piano internazionale, ovvero quella di un vero e proprio «diritto ad avere diritti», secondo una fortunata espressione di Arendt, ripresa anche da Stefano Rodotà.

Nonostante il successo del ricorso bolognese, e alcune buone prassi inaugurate in molti comuni italiani, il riconoscimento del diritto alla residenza sull'intero territorio nazionale è tutt'altro che assicurato. Questo è ancor più vero a Bari, ad esempio, città nella quale la prassi dell'assegnazione della residenza in una via fittizia aveva preso piede, per essere poi bruscamente quanto immotivatamente interrotta. A tutt'oggi, nella nostra città, la possibilità di veder riconosciuto questo diritto fondamentale per le persone senza dimora dipende in maniera determinante da una risorsa scarsa quale la disponibilità di posti letto nei dormitori pubblici e privati, nonché dalla benevolenza (non sempre scontata) degli operatori degli stessi.

L'esempio appena menzionato è indicativo del tipo di problemi, giuridici e non, quotidianamente affrontati dagli avvocati dello sportello legale. Con tali questioni gli studenti della clinica si sono dovuti confrontare fin da subito, dopo una breve formazione teorica realizzata in collaborazione tra gli avvocati e alcuni docenti del Dipartimento di Giurisprudenza. Questi ultimi sono invece intenzionalmente rimasti fuori dalle attività dello sportello legale, che ha cadenza settimanale e nel corso della clinica prevede la presenza di due avvocati e di due studenti, in qualità di osservatori. La partecipazione di questi ultimi ha un carattere passivo al momento del colloquio con gli utenti dello sportello, ma in seguito gli avvocati chiedono agli studenti di stendere la scheda informativa per l'associazione (nel pieno rispetto della privacy degli utenti) e, infine, di riflettere sui percorsi più indicati per venire incontro alle richieste presentate. È forse superfluo aggiungere che questi percorsi soltanto in una minoranza di casi prevedono il coinvolgimento del sistema giudiziario,

e ancor meno sono i casi che possono accedere al gratuito patrocinio, le cui risorse sono in ogni caso devolute alla sede centrale dell'associazione, per il suo finanziamento ordinario.

La valenza sociale di questa clinica appare così di tutta evidenza. Gli *homeless* sono soggetti particolarmente deprivati nella possibilità di accesso ai diritti; tra questi, paradossalmente, quelli meno accessibili sono proprio quelli economico-sociali. Per il nostro ordinamento giuridico, infatti, il diritto di cittadinanza è fondato sulla residenza e pertanto i senza dimora, anche quando nati e vissuti costantemente in Italia, non sono spesso censiti e per lo Stato è come se non esistessero. Per il diritto essi sono come fantasmi: non possono usufruire di servizi, né ambire ad una pensione e, naturalmente, non possono neanche votare. Anche per l'accesso al c.d. "reddito di cittadinanza" la condizione di *homeless* finisce per essere un ostacolo spesso insormontabile, come l'associazione ha ripetutamente osservato in tutte le sedi possibili<sup>4</sup>.

Anche per questa ragione, le questioni giuridiche che gli studenti della clinica si sono trovati ad affrontare si sono rivelate, in alcuni casi, fin troppo complesse: tra le criticità rilevate, l'esperienza dei primi anni della clinica ha messo in rilievo come i vincoli didattici dell'università mal si conciliano con i tempi della giustizia e della burocrazia, non soltanto italiane – non si è ad esempio rivelato infrequente il caso in cui è stato necessario chiamare in causa le rappresentanze diplomatiche presenti nel nostro Paese. Nel periodo di un semestre universitario è, infatti, possibile seguire l'avvio, o soltanto alcune tappe, delle vicende raccontate dagli utenti, e in seguito rielaborate in chiave giuridica dagli studenti. Per le stesse ragioni, quasi mai è stato possibile conoscere l'esito dei percorsi intrapresi, giudiziari o meno, per non dire dei casi in cui i bisogni degli utenti si sono infranti contro un muro invalicabile, costruito in pari misura da norme barocche o contraddittorie, situazioni oggettivamente difficili e inerzia o indifferenza della pubblica amministrazione.

Esperienze di questo tipo ci hanno indotto a una riflessione sulle possibilità di migliorare la sincronia tra i tempi del sistema universitario e quelli dei casi seguiti: se finora la scelta è stata quella di privilegiare nell'accesso alla clinica gli studenti dell'ultimo anno, per ragioni facilmente intuibili, è anche vero che proporre un'esperienza di questo tipo a metà del percorso di studi intrapreso (alla fine del terzo anno, ad esempio), permetterebbe agli studenti di continuare a seguire i casi anche oltre il termine del se-

4. Per maggiori riferimenti, cfr. <https://www.avvocatodistrada.it/petizione-il-reddito-di-cittadinanza-anche-per-i-senza-dimora/> (ultimo accesso 16 aprile 2020).

mestre, senza sovrapporsi con altre incombenze quali la stesura della tesi o l'anticipo del tirocinio legale.

Pur con i limiti indicati, aggravati dalla cronica carenza di risorse umane e finanziarie da dedicare al sostegno di esperienze come questa, i primi tre anni di clinica legale si sono tuttavia rivelati fin qui un toccasana per gli studenti di un dipartimento di Giurisprudenza. Sui problemi dell'insegnamento del diritto in Italia esiste una letteratura corposa e assai risalente nel tempo, a partire da quel celebre saggio di Carnelutti del 1935 che col tempo è assurto a vero e proprio riferimento obbligato per chiunque voglia occuparsi di cliniche del diritto, giacché proprio ad esse, in splendido anticipo sui tempi, era dedicato<sup>5</sup>.

Che la situazione non sia sostanzialmente mutata nel molto tempo trascorso da allora lo dimostrano parole molto più recenti, e rivolte più in generale contro i guasti di una cultura giuridica *interna* impregnata di formalismo e idealismo, le cui conseguenze perniciose continuano a ricadere sugli utenti del sistema universitario:

Sembra quasi che i “dogmatici” si facciano un punto d'onore nel tacere delle professioni giuridiche, di ciò che avviene negli studi forensi o nelle aule di tribunale, delle abilità necessarie a scrivere un atto o a gestire il fiato grosso dei clienti. Tutto evidentemente troppo vero e volgare per docenti che magari sono avvocati, ma che in aula hanno da elevarsi a solenni officianti della conoscenza “scientifica” del diritto. Da nessun'altra parte come negli affanni desolati dei nostri studenti si scorgono più distintamente i disastri compiuti dal formalismo giuridico in Italia<sup>6</sup>.

Il discorso, va da sé, colpisce nel mucchio, e rischia di apparire ingeneroso verso il lavoro di tanti colleghi che si sforzano quotidianamente di non declamare dogmi *ex cathedra*, ma di far partecipi gli studenti di casi «*vivi, reali, in carne e ossa*», così come chiedeva Carnelutti<sup>7</sup>. Appare tuttavia difficile non riconoscere che la didattica del diritto soffre in generale nel nostro paese di una drammatica distanza tra le norme e i fatti e non sempre le conoscenze sono funzionali all'acquisizione di *competenze*<sup>8</sup>.

5. Ancora più risalente (1894) è il discorso di Pietro Cogliolo, citato in apertura del bel lavoro di T. CASADEI, *L'approccio clinico-legale e le sue (utili) implicazioni*, in *Rivista di filosofia del diritto*, 7, 2, 2019, 278-295.

6. R. MARRA, *Per una scienza di realtà del diritto (contro il feticismo giuridico)*. Seconda parte, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 39, 1, 2009, 24.

7. F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, in *Rivista di diritto processuale*, 1, 1935, 173.

8. Cfr. V. MARZOCCO - S. ZULLO - T. CASADEI (a cura di), *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, Pisa, 2019.

I corsi ufficiali di diritto positivo si occupano prevalentemente (se non esclusivamente) di descrivere la disciplina giuridica degli istituti, attraverso l'approfondimento dei contenuti delle norme implicate e delle decisioni giurisprudenziali che hanno contribuito ad integrare il dato normativo. Ma la scelta tra le varie fattispecie giuridiche che possono risultare più o meno idonee alla disciplina di un caso concreto è un problema che spesso resta soltanto ai margini dell'analisi e dello studio del diritto. Al contrario ogni operatore del diritto sa che la definizione del caso concreto è il primo e fondamentale passo per individuare quale sia la disciplina giuridica applicabile. Gli avvocati, in particolare, sanno che far rientrare il caso esaminato all'interno dell'una piuttosto che dell'altra fattispecie è decisivo ai fini dell'esito del giudizio.

Individuare la fattispecie più adatta a descrivere il caso esaminato richiede capacità di ascolto e di selezione che vengono spesso trascurate all'interno della didattica tradizionale. Saper ascoltare il proprio cliente (o più in generale l'utente), valorizzando quegli elementi del fatto che possono favorire il suo inquadramento all'interno dell'una o dell'altra fattispecie è un elemento cruciale della formazione giuridica, spesso volutamente trascurato all'interno di una pretesa descrizione dogmatica dell'ordinamento. La ricostruzione del fatto narrato è un elemento essenziale per poter svolgere la professione del giurista, ma questa attività di selezione resta tuttora in gran parte affidata alle personali capacità del professionista, ed è comunque affatto estranea all'insegnamento universitario: solo di recente la sociologia del diritto ha incominciato ad occuparsene<sup>9</sup>.

Una clinica legale rivolta ai senza dimora costituisce una palestra particolarmente attrezzata per colmare questa lacuna dell'insegnamento universitario, non soltanto per la grande varietà di storie di vita che riguardano i suoi utenti, ma anche e soprattutto perché la loro narrazione è spesso alluvionale. Il desiderio di raccontare e di comunicare è talvolta talmente intenso da rendere difficile l'individuazione degli elementi utili all'inquadramento del caso e persino delle più specifiche esigenze dell'utente: non soltanto riguardo alla possibilità di accedere a determinate forme di assistenza e di sostegno, ma anche in relazione ai motivi che lo hanno indotto a rivolgersi ad uno sportello legale. Quest'ultima azione è spesso guidata dalla convinzione che possa essere di qualche utilità per alleviare la propria condizione di malessere e di estrema indigenza. Separare i fatti rilevanti da quelli puramente accessori o completamente irrilevanti

9. Cfr. F. DI DONATO, *The Analysis of Legal Cases. A Narrative Approach*, London, 2019.

è dunque un compito estremamente delicato, che richiede l'affinamento di particolari capacità di ascolto, di selezione e di astrazione.

L'addetto allo sportello legale deve inoltre acquisire una notevole duttilità, perché, a differenza di quello che ci si potrebbe aspettare, le fattispecie implicate da una clinica di questo tipo sono le più diverse: si va dal diritto di famiglia a quello successorio, dal diritto penale a quello dell'immigrazione, dal diritto internazionale privato al diritto della previdenza sociale. Ma la duttilità non basta: occorre anche la fantasia, perché i problemi ai quali si deve dare soluzione spesso sfuggono alla rassicurante "normalità" del diritto, che si muove attraverso un codice binario fondato sulla differenza tra lecito e illecito.

Quest'ultimo motivo ci spinge a dire che l'esperienza della clinica legale non è priva di interesse anche dal punto di vista della sociologia del diritto. Non solo essa apre lo sguardo su un mondo spesso trascurato e comunque assai poco esplorato dalle ricerche accademiche, ma consente di analizzare un ambito nel quale le descrizioni e le soluzioni paradossali adoperate dalla comunicazione giuridica si mostrano con particolare evidenza<sup>10</sup>. La paradossalità deriva soprattutto dal fatto che il sistema del diritto fa riferimento ad una costruzione dell'ordine sociale in cui la "normalità" è spesso normativizzata, senza lasciare spazio a costruzioni dell'ordine sociale in cui si prevedano anche altre possibilità.

La migliore sociologia del diritto ha mostrato che il diritto è restio e in una situazione di disagio quando deve confrontarsi con la cifra dell'*altrimenti* e dell'*altrove*. Anche le alternative contemplate dal legislatore o dai giudici sono spesso variazioni a partire da una descrizione della realtà sociale che non prevede eccezioni. Sono ad esempio ben note le difficoltà incontrate nelle battaglie per i diritti, portate avanti dalle femministe prima e dagli omosessuali poi, che hanno dovuto fare i conti con una visione della realtà maschilista ed eterosessuale, senza spazio per la diversità<sup>11</sup>.

Altrettanto note sono le caratteristiche del soggetto di diritti imposto e presupposto dai diversi codici civili, fin dalla loro nascita: il maschio, adulto, in età centrale, preferibilmente sposato, con prole e focolare domestico. Rispetto ad esso, tutti gli altri sono inevitabilmente deprivati in qualche aspetto e, perciò, appartengono a vario titolo al mondo degli esclusi, dei

10. Cfr. S. ANASTASIA - P. GONNELLA, *I paradossi del diritto. Saggi in omaggio a Eligio Resta*, Roma, 2019.

11. Sul punto, per tutti, cfr. G. AMENDOLA, *Corpi sessuati e linguaggi dei diritti: tra normalizzazione e autonomia*, in L. PANNARALE - I. PUPOLIZIO (a cura di), *Lezioni sui diritti*, Lecce, 2011, 21-32.



marginali o semplicemente dei “diversi”. Il mondo degli *homeless* rientra in questo universo a pieno titolo, sotto più di un aspetto. La mancanza di una dimora stabile spesso impedisce l’accesso a quei diritti che dovrebbero essere destinati, *in primis*, proprio ai soggetti più deprivati: in una sorta di circolo vizioso e paradossale, persino l’accesso ai dormitori è spesso impedito dal mancato possesso di un documento di riconoscimento e a sua volta, quest’ultimo è spesso negato a chi non è in grado di indicare una propria dimora stabile.

Con questi paradossi gli avvocati di strada e gli studenti della clinica si sono confrontati quotidianamente, in questi tre anni. Nel pur breve periodo di un semestre accademico, i secondi hanno così avuto accesso non soltanto ad una visione più complessa della professione di avvocato rispetto a quella offerta dalla didattica tradizionale, ma hanno esercitato anche una vera e propria *responsabilità sociale*. Questa infatti non è soltanto implicita in una professione, come quella forense, strutturalmente chiamata a “costruire” il diritto vivente insieme ai giudici e alla dottrina<sup>12</sup>; essa è anche e soprattutto una funzione dell’università, non soltanto nell’ambito della c.d. “terza missione”, ma in una dimensione più generale di *public engagement*<sup>13</sup> che un piccolo esperimento didattico come il nostro non può certo assolvere da solo, ma almeno contribuire a rendere visibile oltre i confini delle aule universitarie.

12. Sul nesso tra le cliniche e l’immaginazione giuridica, cfr. E. SANTORO, *Cliniche legali e concezione del diritto*, in *Questione giustizia*, 3, 2019, 122-132.

13. Cfr. L. SCOMPARIN, *Clinical Legal Education e formazione del giurista in Italia. Dal difficile riconoscimento di un processo bottom-up all’inquadramento nelle responsabilità della terza missione delle Università*, in F. DI DONATO - F. SCAMARDELLA (a cura di), *Il metodo*, cit., 175-185 e le conclusioni di T. CASADEI, *L’approccio clinico-legale*, cit.

## Notizie sugli autori

CLELIA BARTOLI è docente di Metodologia dell'insegnamento del diritto e Sociologia del diritto, presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Palermo. Ha ideato Polipolis, un percorso educativo dedicato ai minori stranieri non accompagnati; fondando Giocherenda, un'impresa sociale che inventa e costruisce giochi cooperativi.

CECILIA BLENGINO è Professoressa Associata di Sociologia del diritto presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Torino, dove insegna anche Didattica del diritto e tiene il corso di Clinica Legale Carcere e Diritti I. Coordina la Clinica Legale Antitratto e progetti che approfondiscono il ruolo della didattica ludica. È coautrice del gioco di ruolo I Soliti Sospetti. È componente del consiglio direttivo del Coordinamento Nazionale delle Cliniche Legali Italiane.

CARLO CAPRIOGLIO è dottore di ricerca in Filosofia del Diritto. È attualmente assegnista di ricerca e docente a contratto di Clinica del Diritto dell'Immigrazione e della Cittadinanza presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli studi Roma Tre. I suoi interessi di ricerca si concentrano sui temi della mobilità della forza lavoro, lo sfruttamento lavorativo, la detenzione amministrativa e l'insegnamento clinico del diritto.

THOMAS CASADEI è Professore ordinario di Filosofia del diritto presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Univ. di Modena e Reggio Emilia. Co-fondatore del CRID - Centro di Ricerca Interdipartimentale su Discriminazioni e vulnerabilità ([www.crid.unimore.it](http://www.crid.unimore.it)), tiene i corsi di Filosofia del diritto, Teoria e prassi dei diritti umani, Didattica del diritto e Media education.

JOSÉ GARCÍA-AÑÓN è professore ordinario di Filosofia del diritto all'Università di Valencia, dove è membro dell' Instituto Universitario de Derechos Humanos ed è tra i docenti fondatori della Clinica Jurídica per la Justicia Social. Nel 2015 è stato visiting professor presso l'Università di Torino, collaborando con il corso di Sociologia del diritto penale e con la Clinica legale Carcere e Diritti. I suoi principali ambiti di ricerca sono i diritti umani, il diritto antidiscriminatorio, il multiculturalismo, la tutela delle minoranze, l'accesso alla giustizia e la formazione del giurista.

LETIZIA MANCINI è Professoressa associata di Sociologia del diritto nel Corso di laurea magistrale del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università Statale di Milano. È membro del Comitato editoriale della rivista "Sociologia del diritto". Le sue principali aree di ricerca sono i diritti umani, le migrazioni e il rapporto tra diritto e culture.

LUIGI PANNARALE è Professore ordinario di Sociologia del diritto presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli studi di Bari "A. Moro", insegna anche Didattica del diritto e coordina la Clinica legale per l'accesso ai diritti dei senza fissa dimora. È vicepresidente della Società italiana di Filosofia del Diritto e fa parte del comitato di direzione della rivista Sociologia del diritto.

IVAN PUPOLIZIO è Professore associato di Sociologia del diritto presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli studi di Bari "A. Moro", dove insegna anche Filosofia del diritto e collabora alla Clinica legale "Il diritto per strada. Accesso ai diritti per le persone senza dimora". È membro del comitato di direzione della rivista Sociologia del diritto.

MONICA RAITERI è Professoressa ordinaria di Sociologia giuridica, della devianza e del mutamento sociale presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Macerata. Attualmente è componente dei consigli direttivi dell'Associazione Diritto&Società e della Sezione AIS di Sociologia del diritto dell'Associazione Italiana di Sociologia e del Nucleo di Valutazione dell'Università degli Studi di Genova.

CLAUDIO SARZOTTI è Professore ordinario di Sociologia del Diritto presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino. È presidente dell'«Associazione di Studi Diritto e Società» e direttore della rivista «Antigone. Semestrale di critica al sistema penale e penitenziario», nonché direttore scientifico del «Museo della memoria carceraria» di Saluzzo.

MASSIMO VOGLIOTTI è Professore ordinario di Filosofia del diritto presso l'Università del Piemonte Orientale, dove è responsabile scientifico della Cattedra Galante Garrone. Fa parte del comitato editoriale delle riviste «Droit et Société», «Revue interdisciplinaire d'études juridiques», «Les cahiers de la justice».

STAMPATO IN ITALIA  
nel mese di dicembre 2021  
da Rubbettino print  
88049 Soveria Mannelli (Catanzaro)

Quali connotati deve assumere la formazione del giurista del XXI secolo? Il giurista tradizionale interprete dei testi di legge può oggi limitarsi a questo o deve tornare a conoscere i con-testi entro i quali tale interpretazione produce i suoi effetti? Si tratta di questioni che la comunità scientifica dei sociologi del diritto avverte come prioritarie e che hanno costituito il focus di iniziative ed occasioni di dibattito promosse dall'Associazione di Studi Diritto e Società. In tale prospettiva, il volume raccoglie alcune riflessioni su esperienze didattiche che in questi anni hanno cercato di fornire delle risposte alla diffusa sensazione di inadeguatezza dei modi tradizionali di insegnare il diritto, mettendo in rilievo come, da tale punto di vista, la sociologia del diritto possa offrire un contributo decisivo al rinnovamento della cultura giuridica dei giuristi.

**Cecilia Blengino** è Professoressa associata di Sociologia del diritto nel Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino. È componente del consiglio direttivo del Coordinamento Nazionale delle Cliniche Legali Italiane.

**Claudio Sarzotti** è Professore ordinario di Sociologia del Diritto nel Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino. Presiede l'Associazione di Studi Diritto e Società ed è responsabile scientifico del Museo della memoria carceraria di Saluzzo.

ISBN 978-88-7590-207-0



9 788875 902070

€ 19,00