

METODI INNOVATIVI PER LA DIDATTICA NEI CORSI DI GIURISPRUDENZA

Un dialogo interdisciplinare

a cura di ANTONIO CARRATTA E BARBARA POZZO



Roma TriE-Press
2026



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Giurisprudenza

NELLA STESSA COLLANA

1. P. CARNEVALE (a cura di), *La Costituzione riscritta. Saggi sulla revisione costituzionale in itinere*, 2016
2. E. BATTELLI, B. CORTESE, A. GEMMA, A. MASSARO (a cura di), *Patrimonio culturale: profili giuridici e tecniche di tutela*, 2017
3. R. BENIGNI (a cura di), *Libertà religiosa, diritti umani e globalizzazione*, 2017
4. A. MASSARO (a cura di), *La tutela della salute nei luoghi di detenzione. Un'indagine di diritto penale intorno a carcere, REMS e CPR*, 2017, 2017
5. V. ZENO-ZENCOVICH, *Comparative Legal Systems. A Short Introduction*, 2017 (I ed.) *Comparative Legal Systems. A Short and Illustrated Introduction*, 2019 (II ed.)
6. M. GAMBACCIANI, *Impresa e lavoro: il nuovo bilanciamento nei licenziamenti collettivi*, 2017
7. A. MASSARO, M. SINISI (a cura di), *Trasparenza nella P.A. e norme anticorruzione: dalla prevenzione alla repressione*, 2017
8. A. D. DE SANTIS (a cura di), *I profili processuali della nuova disciplina sulla responsabilità sanitaria*, 2017
9. V. VITI, *La locazione finanziaria tra tipicità legale e sottotipi*, 2018
10. C. CARDIA, R. BENIGNI (a cura di), *50 Anni dalla Populorum Progressio. Paolo VI: il Papa della modernità. Giustizia tra i popoli e l'amore per l'Italia*, 2018
11. G. NUZZO, *L'abuso del diritto di voto nel concordato preventivo. Interessi protetti e regola di correttezza*, 2018
12. G. GRISI, C. SALVI (a cura di), *A proposito del diritto post-moderno. Atti del Seminario di Leonessa, 22-23 settembre 2017*, 2018
13. G. MAESTRI, *L'ordinamento costituzionale italiano alla prova della democrazia paritaria*, 2018
14. G. CONTE, A. FUSARO, A. SOMMA, V. ZENO-ZENCOVICH (a cura di), *Dialoghi con Guido Alpa. Un volume offerto in occasione del suo LXXI compleanno*, 2018
15. E. Poddighe, *Comunicazione e "dignità della donna". Uno studio di genere*, 2018
16. G. GRISI (a cura di), *L'abuso del diritto. In ricordo di Davide Messinetti*, 2019
17. S. ANASTASIA, P. GONNELLA (a cura di), *I paradossi del diritto. Saggi in omaggio a Eligio Resta*, 2019
18. S. DEL GATTO, *Poteri pubblici, iniziativa economica e imprese*, 2019
19. R. BENIGNI, B. CORTESE (a cura di), *La "giurisdizione". Una riflessione storico-giuridica*, 2019

20. M. RUOTOLO (a cura di), *La Costituzione...aperta a tutti*, 2019 (I ed.); M. RUOTOLO, M. CAREDDA (a cura di), *La Costituzione...aperta a tutti*, 2020 (II ed.); M. RUOTOLO, M. CAREDDA (a cura di), *La Costituzione...aperta a tutti*, 2021 (III ed.); M. RUOTOLO, M. CAREDDA (a cura di), *La Costituzione...aperta a tutti*, 2022 (IV ed.)
21. N. POSTERARO, M. SINISI (a cura di), *Questioni di fine vita*, 2020
22. G. RESTA (a cura di), *L'Armonia nel diritto. Contributi a una riflessione su diritto e musica*, 2020
23. F. LATTANZI (a cura di), *Genocidio. Conoscere e ricordare per prevenire*, 2020
24. E. TOTI, *Diritto cinese dei contratti e sistema giuridico romanistico tra legge e dottrina*, 2020
25. B. CORTESE, *La tutela in caso di vizio della res empta e della res locata: inadempimento rispondenza ex fide bona*, 2020
26. M.S. BONOMI, *La motivazione dell'atto amministrativo: dalla disciplina generale alle regole speciali*, 2020
27. G. GRISI, F. RASSU (a cura di), *Perspectives nouvelles du droit. Thèmes, méthodes et historiographie en France et en Italie*, 2020
28. F. APERIO BELLA, A. CARBONE, E. ZAMPETTI (a cura di), *Dialoghi di Diritto Amministrativo. Lavori del Laboratorio di Diritto Amministrativo 2019*, 2020
29. S. CALDARELLI, *I vincoli al bilancio dello Stato e delle pubbliche amministrazioni. Sovranità, autonomia e giurisdizione*, 2020
30. A. MASSARO (a cura di), *Connessioni di Diritto Penale*, 2020
31. R. BENIGNI (a cura di), *Diritto e religione in Italia*, 2021
32. E. CALZOLAIO, R. TORINO, L. VAGNI (a cura di), *Liber amicorum Luigi Moccia*, 2021
33. A. CARRATTA (a cura di), *Limiti esterni di giurisdizione e diritto europeo. A proposito di Cass. Sez. Un. n. 19598/2020*, 2021
34. M. CATENACCI, R. RAMPIONI, V.N. D'ASCOLA (a cura di), *Studi in onore di Antonio Fiorella*, 2021
35. F. GRASSI, O. HAGI KASSIM (a cura di), *Vecchie e nuove certezze nel diritto amministrativo. Elementi essenziali e metodo gradualista. Dibattito sugli scritti di Giampaolo Rossi*, 2021
36. B. CORTESE (a cura di), *Il diritto dei beni culturali. Atti del Convegno OGIPAC in memoria di Paolo Giorgio Ferri. Roma 27 maggio 2021*, 2021
37. V. MANNINO, *Governo misto romano e repubblicanesimo americano*, 2022
38. V. BONTEMPI (a cura di), *Lo Stato digitale nel piano di ripresa e resilienza*, 2022
39. E. BATTELLI, M. LOTTINI, G. SPOTO, E.M. INCUTTI, (a cura di), *Nuovi orizzonti sulla tutela degli animali*, 2022
40. F. APERIO BELLA, A. CARBONE, E. ZAMPETTI (a cura di), *Dialoghi di diritto amministrativo. Lavori del laboratorio di diritto Amministrativo 2020-2021*, 2022

41. J.M. PERIS RIERA, A. MASSARO, *Derecho Penal, Inteligencia Artificial y Neurociencias. Diritto Penale, Intelligenza Artificiale e Neuroscienze*, 2023
42. A.D. DE SANTIS, *La disapplicazione dell'atto amministrativo nel processo civile. Premesse per uno studio*, 2023
43. F. RUGGERI, *Poteri privati e mercati digitali. Modalità di esercizio e strumenti di controllo*, 2023
44. E. RIGO (a cura di), *Per una ragione artificiale. In dialogo con Lorenzo d'Avack su Costituzione, ordine giuridico e biodiritto*, 2023
45. C. SALVI, *Cinquant'anni di scritti giuridici*, 2024
46. D. CHINNI, L. PACE (a cura di), *Il Referendum abrogativo dopo la tornata del 2022. Nuove tendenze e nodi irrisolti*, 2024
47. V. ZENO-ZENCOVICH, *Il futuro dell'Accademia. Scritti dedicati agli allievi*, 2024
48. F. APERIO BELLA, A. CARBONE, E. ZAMPETTI (a cura di), *Dialoghi di diritto amministrativo. Lavori del laboratorio di diritto Amministrativo 2022-2023*, 2024
49. F. RIMOLI, S. TALINI (a cura di), *"Si vis pacem, para bellum"? La guerra e le democrazie europee. Atti del convegno annuale dell'OSDE, Roma 16 febbraio 2024*, 2024
50. G. FIORELLI, E. FRONZA, N. GUZMÁN, D. IPPOLITO, L. MARAFIOTI (a cura di), *Verità e giustizia nel processo penale. Atti del convegno di studi giuridici organizzato dalle Università di Bologna, Buenos Aires e Roma Tre (18-22 gennaio 2024)*, 2025
51. S. BENVENUTI, G. ROSSETTI (a cura di), *La Garanzia. Tradizioni storiche e modelli*, 2025
52. F. BORLIZZI, S. ZOLEA (a cura di), *Cliniche legali, culture giuridiche e trasformazioni sociali. Un dialogo italo-cubano*, 2025
53. B. BICHI RUSPOLI FORTEGUERRI, F. BONITO (a cura di), *Law and Social Change*, 2025
54. F. CARDARELLI, T.E. FROSINI, E. POILLOT, G. RESTA, S. SICA, A. ZOPPINI (a cura di), *Il valore del dissenso. Riflessioni con Vincenzo Zeno-Zencovich*, 2025
55. F. NAPPI, *Giurisprudenza. Energia trasformatrice del sapere giuridico nel "terzo Umanesimo"*, 2026



*Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Giurisprudenza*

COLLANA L'UNITÀ
DEL DIRITTO 56

METODI INNOVATIVI
PER LA DIDATTICA
NEI CORSI
DI GIURISPRUDENZA
Un dialogo interdisciplinare

ATTI DEL CONVEGNO, 16 DICEMBRE 2024, DIPARTIMENTO
DI GIURISPRUDENZA DELL'UNIVERSITÀ ROMA TRE

a cura di
ANTONIO CARRATTA E BARBARA POZZO



Roma TriE-Press
2026

La Collana *L'unità del diritto* è stata varata su iniziativa dei docenti del Dipartimento di Giurisprudenza. Con questa Collana si intende condividere e sostenere scientificamente il progetto editoriale di Roma TrE-Press, che si propone di promuovere la cultura giuridica incentivando la ricerca e diffondendo la conoscenza mediante l'uso del formato digitale ad accesso aperto.

Comitato scientifico della Collana:

Paolo Alvazzi Del Frate, Roberto Baratta, Concetta Brescia Morra, Paolo Carnevale, Antonio Carratta, Mauro Catenacci, Alfonso Celotto, Carlo Colapietro, Emanuele Conte, Tommaso Dalla Massara, Carlo Fantappiè, Elena Granaglia, Giuseppe Grisi, Andrea Guacero, Luca Luparia Donati, Francesco Macario, Luca Marafioti, Enrico Mezzetti, Giulio Napolitano, Giuseppe Palmisano, Annalisa Pessi, Giorgio Pino, Alberto Franco Pozzolo, Giampiero Proia, Giorgio Resta, Francesco Rimoli, Giuseppe Ruffini, Marco Ruotolo, Maria Alessandra Sandulli, Chris Thomale, Giuseppe Tinelli, Luisa Torchia, Mario Trapani, Vincenzo Zeno-Zencovich, Andrea Zoppini.

Collana pubblicata nel rispetto del Codice etico adottato dal Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi Roma Tre, in data 22 aprile 2020.

Il volume pubblicato è stato sottoposto a previa e positiva valutazione nella modalità di referaggio *double-blind peer review*.

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Elaborazione grafica della copertina: **MOSQUITO**, mosquitoroma.it

Caratteri tipografici utilizzati:

Day Roman, Iowan Old Style (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro (testo)

Impaginazione e cura editoriale: Colitti-Roma colitti.it

Edizioni: Roma TrE-Press

Roma, maggio 2026

ISBN: 979-12-5977-632-7

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International License* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press* è svolta nell'ambito della
Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Indice

ANTONIO CARRATTA, <i>Metodi innovativi per la didattica giuridica nel prisma dell'interdisciplinarietà</i>	9
BARBARA POZZO, <i>Una laurea in giurisprudenza al passo coi tempi</i>	21
MARINA TIMOTEO, <i>I giovani giuristi: ruolo, competenze e prospettive</i>	37
PAOLA LUCARELLI, <i>Cliniche giuridiche, laboratori e mediazione: verso una nuova epistemologia della formazione giuridica</i>	43
FRANCESCA FERRARI, <i>I nuovi percorsi di studio previsti a livello europeo</i>	55
STEFANO BONOMETTI, <i>La didattica on line e il blended learning design: progettazione di un percorso multi-contesto</i>	71
CATERINA FARAO, <i>Le Soft Skills nei percorsi di Giurisprudenza</i>	81
ANTONELLA LOTTI, <i>Problem Based Learning (PBL) e Team Based Learning (TBL): Metodologie per coinvolgere gli studenti e attivare un apprendimento profondo</i>	93
MARIA RANIERI, <i>Intelligenza artificiale all'università tra alfabetizzazione critica e innovazione pedagogica</i>	115
FEDERIGO BAMBI, <i>I laboratori di scrittura nei corsi di studio in Giurisprudenza</i>	125
MARIA CECILIA PAGLIETTI, <i>Il metodo clinico nell'insegnamento del diritto - Esperienze a confronto</i>	133
MAURIZIO RICCI, <i>Alcune note finali su formazione, metodi didattici innovativi e sbocchi occupazionali</i>	157
FULVIO CORTESE, <i>Conclusioni</i>	167

Antonio Carratta*

*Metodi innovativi per la didattica giuridica
nel prisma dell'interdisciplinarietà*

SOMMARIO: 1. Premessa – 2. I diversi profili del problema – 3. Il profilo metodologico – 4. Crisi del metodo gius-positivista – 5. Metodi innovativi e interdisciplinarietà.

1. *Premessa*

Il Convegno di oggi si pone in ideale prosecuzione con il Convegno di Bologna del 12 e 13 aprile di quest'anno dedicato al ruolo e alla formazione del giurista nella società in trasformazione. Anche l'incontro di oggi, infatti, è stato organizzato in stretta collaborazione fra la Conferenza dei Direttori di Giurisprudenza e di Scienze Giuridiche, la Casag (Conferenza delle associazioni scientifiche di area giuridica) e i rappresentanti CUN dell'area giuridica ed ha come focus, al pari di quello bolognese, la formazione del giurista.

L'incontro di oggi, tuttavia, ha l'ambizione di volgersi – almeno queste sono le intenzioni – ad analizzare i metodi innovativi della didattica nei corsi di Giurisprudenza e di farlo in una prospettiva più ampia che si arricchisca dell'interlocuzione diretta con i pedagogisti, cioè con coloro che si occupano dei metodi della didattica sul piano propriamente scientifico.

Il Convegno si articola in due sessioni: la prima dedicata ad offrire elementi di riflessione sullo studente di Giurisprudenza, o meglio su quanto di nuovo va emergendo – sul piano anzitutto delle aspettative formative e lavorative – con riferimento allo studente che intraprende gli studi giuridici. Da questo punto di vista la prospettiva è triplice: quella dei dati che ci vengono forniti da Alma Laurea, grazie al contributo di Marina Timoteo, Direttrice della stessa Alma Laurea; quella legata alla sempre più ampia diffusione della c.d. giustizia consensuale rispetto a quella per così dire conflittuale, che sarà oggetto dell'intervento di Paola Lucarelli; infine, quella europea, ossia i nuovi percorsi di studio ai quali si sta lavorando a livello eurounitario, di cui si occuperà Francesca Ferrari in

* Università Roma Tre. Direttore del Dipartimento di Giurisprudenza e Presidente della Conferenza Nazionale dei Direttori di Giurisprudenza e Scienze Giuridiche.

qualità di componente della Rappresentanza permanente dell'Italia presso l'Unione europea.

La seconda sessione, invece, sarà più specificamente dedicata ai nuovi orizzonti della didattica innovativa. E in questo caso l'attenzione sarà rivolta alla didattica on line, che sarà oggetto dell'intervento di Stefano Bonometti, alle soft skills nei percorsi di Giurisprudenza, di cui si occuperà Caterina Farao, al *problem-based learning* e al *team-based learning*, con la relazione di Antonella Lotti, alle nuove tecnologie e all'intelligenza artificiale nella didattica, che sarà oggetto della relazione di Maria Ranieri, ai laboratori di scrittura, con la relazione di Federico Bambi, e infine, al metodo clinico, con la relazione di Maria Cecilia Paglietti.

Infine, tireranno le conclusioni dell'intera giornata di lavori Fulvio Cortese, rappresentante CUN per la nostra area e vice-presidente dello stesso CUN, e Maurizio Ricci, presidente della Casag.

2. I diversi profili del problema

La questione intorno alla quale è stato pensato l'incontro odierno, che mi auguro possa costituire solo una tappa di una riflessione più ampia, favorita anche da altri incontri, ruota intorno ai problemi che incontrano oggi gli studi di Giurisprudenza e alle sfide che da questi problemi scaturiscono proprio sul piano del metodo didattico. In modo particolare, ma non solo evidentemente, per effetto dell'irrompere sul palcoscenico delle nuove tecnologie e dell'intelligenza artificiale. La questione è emersa ormai da alcuni anni, sollecitata sia dalla necessità che si metta mano a modifiche regolamentari dei corsi di laurea dell'area giuridica, sia dal vistoso calo di iscrizioni che ha colpito i Dipartimenti di Giurisprudenza. A questo proposito basti pensare che in poco più di un decennio si è avuta una diminuzione degli iscritti ai corsi di laurea attivati dai Dipartimenti di Giurisprudenza che si aggira intorno a circa il 32% (da 154.000 iscritti siamo passati a poco più di 104.000)¹.

Come noto, il tema degli studi o della formazione dell'aspirante giurista è risalente e ricorrente nel tempo.

Basti pensare, in proposito, alle caustiche notazioni di Vittorio Scialoja del 1914 sulla necessità che l'insegnamento universitario conservasse

¹ Secondo i dati riportati da *Il Sole24ore* del 17 agosto 2023 (*Università, a Giurisprudenza iscrizioni crollate di un terzo in 10 anni* di V. UVA).

carattere squisitamente teorico e non si facesse imbarbarire dalle tendenze professionalizzanti (all'epoca già in voga), sebbene mettesse in guardia dal ridurre le lezioni a inutili «predicazioni» limitate a ripetere quel che si trova nei manuali².

O ancora alle pagine, altrettanto caustiche, di Piero Calamandrei del 1921, che vedeva il «difetto fondamentale dell'insegnamento giuridico universitario» nel «tradizionale metodo cattedratico (altresì detto metodo «chiacchieratorio!»)³, secondo il quale «la lezione consiste in una predica che l'insegnante dal suo pulpito gesticolando infligge a una turba di penitenti immobili e silenziosi»⁴.

Si può dire tranquillamente, perciò, che in fondo la storia del pensiero

² V. SCIALOJA, *Ordinamento degli studi di giurisprudenza in relazione alle professioni* (1914), in «*Scritti e discorsi politici*», II, «*Sul bilancio della giustizia – Ordinamento giudiziario – Istruzione superiore – La scuola e la guerra*», Tipografia del Senato, Roma, p. 205 ss., spec. p. 208: «Ora stando anche alla mia esperienza, e ciascuno deve parlare della propria, mi sono sempre più convinto della necessità pratica che l'insegnamento universitario abbia carattere teorico ... L'università deve essere scientifica, l'università deve essere teorica; e se questo è vero in generale, io credo che debba essere vero soprattutto per la facoltà giuridica, perché relativamente al diritto, agli studi di giurisprudenza e alle professioni giudiziarie osservo che l'operazione intellettuale nella pratica della propria professione ha sempre carattere scientifico». E dunque, «se vi è materia in cui la pratica sia pregna di contenuto scientifico, perché non è che la specializzazione caso per caso di ciò che la scienza ha insegnato in generale, è precisamente la pratica giuridica; di qui la necessità assoluta che l'insegnamento universitario abbia un profondo carattere scientifico anche per la preparazione professionale». Quanto, poi, al metodo da seguire nell'insegnamento, Scialoja suggeriva che l'insegnamento «deve essere riformato nel senso che bisogna insegnare veramente e non fare queste finzioni che facciamo» (*ivi*, p. 213 s.). Dello stesso Scialoja v. già *Sul metodo dell'insegnamento del diritto romano nelle Università italiane. Lettera al Prof. F. Serafini*, in «*Arch. giur.*», 1881, p. 486 ss., ripubblicata da F. AMARELLI, *L'insegnamento scientifico del diritto nella lettera di Vittorio Scialoja a Filippo Serafini*, in «*Index*», 1990, p. 59 ss., dove l'Autore, richiamando Savigny (*Wesen und Werth der deutschen Universitäten*, in *Historisch-politische Zeitschrift*, 1, Dunder und Humboldt, Hamburg 1832, p. 569 ss., poi in *Vermischte Schriften*, IV, Veit und Comp., Berlin 1850, p. 270 ss.), «il maggiore dei giureconsulti del nostro secolo, che fu anche il maggiore dei maestri di diritto», rileva che «il merito precipuo dell'insegnamento orale deve consistere nello svelare agli uditori la *genesì del pensiero scientifico*» e che, dunque, insegnamento e ricerca si nutrono a vicenda, come pure «la teoria e la pratica, che troppo spesso si rappresentano come nemiche», mentre invece sono «l'una all'altra necessarie». Del resto, per R. ORESTANO, *Introduzione allo studio del diritto romano*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 507, la lettera ha rappresentato «l'atto di nascita e il manifesto (in un secolo di "manifesti") di quella che a buona ragione potrebbe dirsi la "Nuova scuola storica italiana", in contrapposizione alla Scuola storica tedesca».

³ P. CALAMANDREI, *Troppi avvocati* (1921), in *Opere giuridiche*, II, Roma Tre Press, Roma 2019, p. 65 ss., spec. p. 134.

⁴ P. CALAMANDREI, *Troppi avvocati*, cit., p. 134.

giuridico è anche storia della riflessione del giurista su sé stesso e sul modo in cui debba formarsi.

E questo per l'ovvia ragione che riflettere sulla formazione del giurista e sui suoi strumenti significa anche, inevitabilmente, riflettere su quale ruolo egli abbia o debba avere nel contesto sociale in cui opera.

Come ebbi a dire a conclusione del Convegno di Bologna, i problemi e le sfide più rilevanti che abbiamo di fronte ci costringono – come comunità scientifica – a muoverci su più piani fra loro strettamente connessi. Vale a dire:

- a) *il piano delle regole*, che riguarda direttamente i corsi di laurea dell'area giuridica per come impostati oggi dal nostro legislatore;
- b) *il piano del metodo migliore per la formazione*, che riguarda specificamente l'insegnamento del diritto e le trasformazioni che lo riguardano da vicino;
- c) *il piano dell'organizzazione* dell'offerta formativa sia *ante* che *post lauream*.

Ebbene, l'incontro di oggi è focalizzato proprio sul secondo dei piani della più ampia riflessione intorno al tema della formazione del giurista.

3. *Il profilo metodologico*

Il problema *metodologico* indubbiamente è quello che più degli altri ci coinvolge da vicino, perché attiene proprio al *modo attraverso il quale sta cambiando o è già cambiato il modo di insegnare diritto*.

Le ragioni per le quali esso sta cambiando o è già cambiato sono molteplici e probabilmente emergeranno anche dalle relazioni che si alterneranno nella sessione di questa mattina e in quella del pomeriggio.

Ora, è indubbio che il vecchio modo di insegnare si reggeva sul dominante positivismo giuridico. Nell'ambito di questa impostazione, il diritto veniva percepito come un testo scritto posto autoritativamente dal legislatore, che il giurista aveva solo il compito di interpretare e quindi applicare. L'immagine, cioè, era quella dei giuristi *servi legum* per usare un'espressione cara a Paolo Grossi⁵.

Un modello piramidale, appunto, nell'ambito del quale a lezione il docente non faceva altro che ripetere oralmente il contenuto di quella scienza del diritto già contenuta e custodita nei manuali.

⁵ P. GROSSI, *L'Europa del diritto*, Laterza, Bari-Roma 2007, p. 148 ss.

Quest'impostazione, come noto, da tempo è entrata in crisi e per varie e ben note ragioni, che qui non possono essere approfondite⁶. In particolare, sono entrati in crisi i due pilastri su cui si reggeva il positivismo giuridico.

Da una parte, è entrata in crisi l'idea del giurista *servus legum*, appunto. È difficile negare che la figura del giurista tradizionale e *servus legum* si sia progressivamente usurata, essendo egli sempre più sopraffatto dalla sovrapposizione delle fonti (sovranazionali, costituzionali e nazionali), dalla caoticità della legislazione interna, ben lontana dalla limpidezza e sistematicità dei codici ottocenteschi, e dal rafforzamento continuo della prassi giurisprudenziale o, come si dice in maniera più elegante, del formante giurisprudenziale del diritto. Ed in effetti, nel ricostruire il «tratto identitario» di un tempo giuridico come il nostro⁷, si è evidenziato «lo spostamento dell'asse portante dalla *legge* alla *interpretazione*»⁸. Si è anche osservato come «oggi siamo sempre più distanti dalle sistemazioni di ieri, armoniche coerenti compatte, spesso riposate in codificazioni pensate

⁶ Come ha osservato V. VILLA, *Il problema della scienza giuridica*, in *Filosofia del diritto. Introduzione critica al pensiero giuridico e al diritto positivo*, a cura di G. Pino, A. Schiavello e V. Villa, Giappichelli, Torino 2013, p. 387 ss., «quello che accade, a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, è che il modello epistemologico neopositivistico ... entra in profonda crisi, una crisi che coinvolge tutta l'impalcatura fondamentale di questa concezione. Uno dei fattori scatenanti di questa crisi è dato dal fatto che entra prepotentemente in campo una costellazione di nuove concezioni, per le quali ... è più appropriato usare la denominazione, sufficientemente neutra, di concezioni *postpositiviste*». V. anche P. CHIASSONI, *Positivismo giuridico*, *ivi*, p. 32 ss., spec. p. 56 ss.; ma già E. PATTARO, *Il positivismo giuridico italiano dalla rinascita alla crisi*, in *Diritto e analisi del linguaggio*, a cura di U. Scarpelli, Edizioni di Comunità, Milano 1976, p. 451 ss. Più di recente G. ZACCARIA, *Introduzione. Crisi della fattispecie, crucialità del caso, concetto di legalità*, in «*Ars interpretandi*», fasc. 1, gennaio-giugno 2019, p. 7 ss., ha rilevato che «da qualche tempo, nella comune esperienza dei giuristi e nelle stesse analisi della dottrina, la calcolabilità delle leggi non funziona più, a causa di una serie complessa di fattori, che vanno dall'elefantiasi legislativa all'esaurimento del diritto inteso come catalogo finito e preconstituito di norme, allo sgretolamento della piramide gerarchica delle fonti, alla moltiplicazione di tipi differenti di regole e ai sempre più frequenti rapporti di osmosi tra diversi ordinamenti, all'affermarsi del sistema costituzionale con l'irruzione della centralità dei principi, e infine al deciso spostarsi del *focus* dell'esperienza giuridica dalla legislazione alla decisione giudiziale e al correlato trasferirsi dei criteri di decisione giudiziaria al di là e al di sopra della legge»; M.R. MARELLA, *Per un'introduzione allo studio del diritto: costruire le competenze di base*, in *La formazione del giurista. Contributi a una riflessione*, a cura di B. Pasciuta e L. Loschiavo, Roma Tre Press, Roma 2018, p. 69 ss.; N. LIPARI, *Ripensiamo alla struttura degli studi di giurisprudenza*, *ibidem*, p. 157.

⁷ P. GROSSI, *Sull'esperienza giuridica pos-moderna (riflessioni sull'odierno ruolo del notaio)*, in «*Quaderni fiorentini*», 2018, p. 329 ss.

⁸ P. GROSSI, *op. cit.*, p. 334.

come durevoli nei tempi lunghi»⁹ e come «la produzione giuridica in Italia, ma ugualmente in tutti i paesi di *civil law*, ancorata com'è al monopolio della legge, abbia visto assai incrinato il paradigma della certezza»¹⁰.

Dall'altra parte, è parimenti entrata in crisi l'idea delle situazioni giuridiche da tutelare fondate sulla fattispecie, vale a dire sulla tipizzazione normativa del fatto da cui scaturisce l'effetto¹¹. Sempre più le categorie giuridiche tradizionali, e attorno alle quali si è nel tempo organizzata la didattica, ci appaiono come «vestiti logori»¹² o «meri simulacri formali»¹³, per usare le espressioni utilizzate da Nicolò Lipari. Anche su questo versante è difficile negare che sempre più spesso le situazioni giuridiche tutelabili emergono dal contesto sociale e vengono consacrate dal riconoscimento in sede giurisprudenziale mediante il ricorso a principi generali dell'ordinamento¹⁴. Solo in un secondo momento e di risulta, esse approdano ad una disciplina normativa, tesa talvolta solo ad arginare la creatività giurisprudenziale.

⁹ P. GROSSI, *op. cit.*, p. 336.

¹⁰ P. GROSSI, *op. cit.*, p. 336.

¹¹ Rileva ancora G. ZACCARIA, *Introduzione. Crisi della fattispecie, crucialità del caso, concetto di legalità*, cit., p. 7, che «nel linguaggio giuridico italiano il termine “fattispecie” fu coniato e utilizzato tra i primi da Emilio Betti, frutto di un calco del sintagma medievale *species facti*, per indicare ogni situazione di fatto che costituisca oggetto di una previsione e di una disciplina normativa, e che pertanto determini effetti giuridici»; v., infatti, E. BETTI, *Istituzioni di diritto romano*, I, rist., Cedam, Padova 1947, p. 3 ss. e p. 79 ss.; ID., *Teoria generale del negozio giuridico*, in *Trattato di diritto civile italiano*, diretto da F. Vassalli, XV, t. 2, Utet, Torino 1950, p. 2, alla nota 2. Tuttavia, per l'utilizzo della medesima categoria concettuale v. D. RUBINO, *La fattispecie e gli effetti giuridici preliminari*, Giuffrè, Milano 1939, p. 3 ss.; F. CARNELUTTI, *Teoria generale del diritto*, Società Editrice del Foro Italiano, Roma 1940, p. 268 ss.; A.E. CAMMARATA, *Il significato e la funzione del “fatto” nell'esperienza giuridica* (1929), in *Formalismo e sapere giuridico*, Giuffrè, Milano 1963, p. 247 ss.; R. SCOGNAMIGLIO, *Fatto giuridico e fattispecie complessa (considerazioni critiche intorno alla dinamica del diritto)*, in «*Riv. trim. dir. e proc. civ.*», 1954, p. 331 ss.; ID., voce *Fattispecie*, in *Enc. Giur. Treccani*, XV, Istituto dell'Enciclopedia Italiana «G. Treccani», Roma 1989, p. 1 ss.; C. MAIORCA, voce *Fatto giuridico. Fattispecie*, in *Nss. Dig. it.*, VII, Utet, Torino 1961, p. 111 ss.; N. IRTI, *Rilevanza giuridica*, in «*Jus*», 1967, p. 58 ss.; ID., *La crisi della fattispecie*, in «*Riv. dir. proc.*», 2014, p. 36 ss.; A. CATAUDELLA, voce *Fattispecie*, in *Enc. dir.*, XVI, Giuffrè, Milano 1967, p. 926 ss.; P.G. MONATERI, voce *Fattispecie*, in *Dig. disc. priv., Sez. civ.*, VIII, Utet, Torino 1992, p. 224 ss.

¹² N. LIPARI, *Le categorie del diritto civile*, Giuffrè, Milano 2013, p. 41.

¹³ N. LIPARI, *Le categorie*, cit., p. 26.

¹⁴ V., per tutti, N. IRTI, *La crisi della fattispecie*, cit., p. 36 ss.; ID., *Calcolabilità weberiana e crisi della fattispecie*, in «*Riv. dir. civ.*», 2014, p. 987 ss.; ID., *Un diritto incalcolabile, ivi*, 2015, p. 11 ss., dove anche il rilievo per cui la «decisione normativa ha bisogno della fattispecie», mentre i principi conducono alla sua erosione.

È evidente, dunque, che la formazione universitaria non può più offrire ciò che l'oggetto di quella formazione ha perduto. Come ha osservato Natalino Irti «la scienza non può recare ordine e unità dove domina l'arbitraria casualità. E non può sovrapporre concetti e categorie logiche, ricavati dal diritto di ieri, a un diritto che li rifiuta e disconosce»¹⁵. Ed è parimenti evidente la difficoltà della scienza giuridica a recepire e categorizzare il “nuovo” utilizzando le categorie del passato. A questa situazione di spaesamento e di disorientamento consegue il prevalere negli studi giuridici di una mentalità relativistica, tesa non alla ricostruzione del sistema, ma alla soluzione contingente dei casi emergenti dall'esperienza o all'interpretazione dei prodotti del legislatore occasionale, al metodo per così dire del «combinato disposto».

4. *Crisi del metodo gius-positivista*

Occorre prendere atto, infatti, che la crisi del modello giuspositivista ha fatto emergere alcune consapevolezze, che richiedono di essere governate o gestite.

Anzitutto, la consapevolezza della necessità che la formazione del giurista si arricchisca di altri strumenti in grado di renderlo capace di muoversi all'interno di ordinamenti sempre più complessi ed articolati. Basti pensare, in proposito, alla spinta sempre più forte verso l'apprendimento c.d. esperienziale delle cliniche legali o verso lo studio casistico o le simulazioni processuali.

Si è andata sempre più affermando, perciò, la tendenza a far apprendere il saper fare del giurista: scrivere atti giuridici, risolvere casi pratici, argomentare, negoziare, ecc. Del resto, è abbastanza risalente la

¹⁵ N. IRTI, *La formazione del giurista nell'Università del 'saper fare'*, in *La formazione del giurista. Atti del Convegno (Roma, 2 luglio 2004)*, a cura di C. Angelici, Giuffrè, Milano 2005, p. 1 ss., spec. p. 7. V. anche M. VOGLIOTTI, *Dalla crisi delle fonti al primato dell'interpretazione: conseguenze sull'insegnamento universitario del diritto*, in *I professionisti della giustizia. La formazione degli operatori dell'amministrazione della giustizia*, a cura di F. Palazzo e O. Roselli, E.S.I. Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2007, p. 184 ss.; ID., *Per una nuova educazione giuridica*, in «*Dir. e quest. pubbl.*», 2020, 2, p. 229 ss.

convinzione – già presente in Cogliolo¹⁶, Calamandrei¹⁷, Carnelutti¹⁸, Allorio¹⁹ e Goldschmidt²⁰ – che, sul piano didattico, il metodo teorico non

¹⁶ P. COGLIOLO, *Storia ed utilità della trattazione universitaria di cause civili a scopo di esercizio forense. Discorso di chiusura del corso annuale (Scuola di pratica civile ed esercitazioni forensi nella R. Università di Genova, 1894)*, Genova 1894, p. 6 ss., dove si legge: «Quando alcuni di voi, per turno scelti, prendeste il fascicolo della causa datovi da me e cominciate a vedere un caso vero ... e doveste esaminare documenti veri e prepararvi non ad un soliloquio in cui si ha sempre ragione, ma ad una pubblica disputa nella quale altri giovani erano i contraddittori ... e quando altri di voi, da me presieduti, doveste ascoltare le arringhe, fare e scrivere la sentenza ..., quando dico faceste tutto ciò, voi comprendeste che la pratica illuminata, studiata, onesta è il complemento ed è la fonte della scienza seria e vera». V. anche ID., *Scritti vari di diritto privato*, II, Utet, Torino 1917, p. 37 ss.

¹⁷ P. CALAMANDREI, in G. PASQUALI e P. CALAMANDREI, *L'Università di domani*, Campitelli, Foligno, 1923, p. 256 ss., spec. p. 271 ss., il quale – riprendendo e sviluppando le riflessioni del romanista e civilista tedesco Ernst Zitelmann (*Da römische Recht im künftigen Rechtsunterricht*, in «*Deutsche Juristen Zeitung*», 26 (1920), p. 20 ss.) – osservava: «io credo che tanto per i corsi propedeutici quanto per quelli approfonditi, il metodo di insegnamento normale dovrebbe essere quello della esercitazione»; e ciò in quanto «la Università insegna ad imparare; che non vuol dire fare dotti, ma capaci; che cioè, anche nelle materie giuridiche, l'Università non deve appiccicare in testa agli studenti le soluzioni già preparate degli infiniti casi che la pratica presenta, ma deve educare la loro mente ad affrontare da sé i problemi nuovi e a trovare da sé la soluzione». In proposito v. anche M. CAPPELLETTI, *L'educazione del giurista e la riforma dell'Università (studi-polemiche-raffronti)*, Giuffrè, Milano 1974, p. 53 ss.; M. TARUFFO, *L'insegnamento del diritto processuale civile*, in «*Riv. trim. dir. e proc. civ.*», 1996, p. 551 ss.; S. CHIARLONI, *Riflessioni minime sull'insegnamento del diritto processuale civile*, *ibidem*, p. 543 ss.; R. CAPONI, *Scuole di specializzazione per le professioni legali ed insegnamento del diritto processuale civile*, *ivi*, 2003, p. 127 ss.; ID., *Metodologie pratico-applicative per la didattica del diritto processuale*, in *Simulazione interattive per la formazione giuridica. Didattica del diritto tecnologie dell'informazione nuovi modelli di apprendimento*, a cura di D. Giuli, N. Lettieri, N. Palazzolo, O. Roselli, E.S.I. Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2007, p. 37 ss.

¹⁸ F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, in «*Riv. dir. proc. civ.*», 1935, I, p. 169 ss., spec. p. 170, il quale sottolineava l'esigenza che anche i corsi di Giurisprudenza dovrebbero avere «una forma di insegnamento che corrispond(a), su per giù, all'insegnamento clinico» dei corsi di medicina e tale insegnamento «dovrebbe, appunto, fornire al discente quella somma di cognizioni e di esperienze, che si riferiscono non tanto al *sapere* quanto al *saper fare*» (corsi nel testo).

¹⁹ E. ALLORIO, *Sull'insegnamento universitario e postuniversitario del diritto processuale civile*, in «*Riv. trim. dir. proc. civ.*», 1958, p. 1326 ss., spec. p. 1328 ss., il quale, sebbene favorevole alla «clinica del diritto», si esprimeva criticamente, invece, sulla «riproduzione fittizia del processo nella scuola»; v. anche, a proposito dei metodi dell'insegnamento universitario di Allorio, E. DE MITA, *Maestri del diritto tributario*, Giuffrè, Milano 2013, p. 26 ss.

²⁰ L. GOLDSCHMIDT, *Rechtstudium und Prüfungsordnung. Ein Beitrag zur Preussischen und Deutschen Rechtsgeschichte*, Enke, Stuttgart 1887, p. 262, il quale invitava a promuovere,

deve procedere disgiunto da quello casistico e «clinico».

E del resto, questo metodo didattico era stato reso celebre in Germania nientemeno che da Rudolf von Jhering nel suo *Serio e faceto nella giurisprudenza* del 1884²¹, da dove emerge chiara la convinzione che «nelle scienze pratiche la teoria, se non vuol deviare dal retto cammino, deve mantenersi in stretto contatto con la pratica»²² e che, sebbene nella scienza giuridica, come in tutte le discipline, si susseguano indirizzi e metodi differenti e il suo sviluppo storico possa assumere «anche la forma di un moto ondulatorio, in cui periodi di splendore scientifico si avvicendino a periodi di decadenza», non vi è traccia in esso «di un'antitesi così integrale e radicale di metodi, di cui l'uno si proponga di perseguire, a proposito di una stessa e comune materia, finalità completamente divergenti dall'altro»²³.

In secondo luogo, la stessa crisi del modello gius-positivista ha disvelato la consapevolezza che il diritto è un crogiuolo di opposti interessi, frutto della mediazione di valori, ideologie e conflitti.

Alla base della singola disposizione e della sua interpretazione vi sono scelte valoriali ben precise di cui il giurista già nel momento della sua formazione deve essere pienamente consapevole.

Osservata da una simile prospettiva, l'attività interpretativa – in funzione normativa – necessariamente richiede di tener conto anche degli specifici interessi che entrano in gioco con riferimento ad una determinata disposizione da interpretare o che comunque rilevano quando si tratti di sciogliere un'antinomia o di colmare una lacuna normativa o assiologica nella disciplina esistente. Come ammoniva Uberto Scarpelli, «quando un docente continui ad insistere per anni e per decenni nei suoi immutati schemi e modelli senza preoccuparsi di quel che accade fuori delle mura dell'università nella cultura e nel mondo, finirà per farsi intorno

nell'insegnamento del diritto, la «penetrazione scientifica della teoria attraverso la sua applicazione ai casi pratici».

²¹ R. VON JHERING, *Scherz und Ernst in der Jurisprudenz*, Breitkopf und Härtel, Leipzig 1884, trad. it. *Serio e faceto nella giurisprudenza*, a cura di G. Lavaggi, con Introduzione di F. Vassalli, Sansoni, Firenze 1954.

²² R. VON JHERING, *Serio e faceto*, cit., p. 373.

²³ R. VON JHERING, *Serio e faceto*, cit., p. 375 s., dove egli aggiunge anche, ovviamente con riferimento all'insegnamento del diritto romano, preso direttamente di mira nello scritto, che «al tempo d'oggi ci si è ormai resi conto che i due metodi devono essere fusi in uno. L'insegnamento accademico odierno è inteso a dare allo studente la visione del diritto romano puro e del suo svolgimento storico e a fargliene penetrare lo spirito attraverso lo studio delle fonti, ma è anche al tempo stesso inteso a metter lo studente in grado di farne applicazione pratica nella vita».

a lui il vuoto e perfino i suoi allievi fedeli e ansiosi di cattedra dovranno riconoscere e dichiarare l'inattualità del suo insegnamento»²⁴.

Questo impone sempre più non solo un approccio interdisciplinare e meno settoriale nella formazione dello studente di Giurisprudenza, ma anche il dialogo del giurista con altre scienze sociali, come l'economia, la geopolitica o la sociologia, che consenta di analizzare e interpretare al meglio la realtà sulla quale il diritto è chiamato ad intervenire.

A questa situazione di crisi interna, per così dire, agli studi giuridici si aggiunge una più generale crisi dei metodi tradizionali della didattica, dovuta in parte al fatto che gli studenti delle nuove generazioni pretendono metodi didattici nuovi e in parte al fatto che assumono sempre più rilevanza fuori dal mondo universitario temi e metodi nuovi di formazione, ma dei quali il mondo universitario non può e non deve disinteressarsi (e basti pensare, solo per limitarsi agli esempi più noti, alla transizione digitale e a quella ambientale).

5. Metodi innovativi e interdisciplinarietà

Se questo è vero, è parimenti vero che l'analisi sui metodi didattici nuovi richiede di essere affrontata non in modo improvvisato o individuale, ma con un approccio che coinvolga l'intera comunità scientifica, a prescindere dai settori o gruppi disciplinari di appartenenza, essendo evidente che quando si parla di metodo didattico si prescinde dal merito della didattica.

Ora, perché ci si chiarisca al meglio le idee in proposito, penso sia indispensabile non solo un approccio interdisciplinare e meno settoriale nella formazione dello studente di Giurisprudenza all'interno della comunità dei giuristi, ma anche il dialogo dei giuristi con altre scienze sociali, come appunto la pedagogia, l'economia, la geopolitica, la sociologia. Un dialogo che consenta di analizzare e interpretare al meglio la realtà sulla quale il diritto è chiamato ad intervenire e, parallelamente, di adattare anche il metodo didattico a questa realtà.

Vorrei ricordare a questo proposito – anche per evidenziare un certo ritardo del dibattito dalle nostre parti – che nel documento pubblicato nel 2012 dal Consiglio superiore della scienza tedesco sulle «prospettive della

²⁴ U. SCARPELLI, *Insegnamento del diritto, filosofia del diritto e società in trasformazione*, in *L'educazione giuridica*, I, *Modelli di Università e Progetti di riforma*, a cura di A. Giuliani e N. Picardi, Libreria Universitaria, Perugia 1975, p. 54 ss., spec. p. 55 s.

scienza giuridica in Germania», tra le soluzioni che venivano individuate per rispondere al meglio alle sfide della trasformazione sociale, vi era – oltre al rafforzamento della dimensione culturale e all'internazionalizzazione della formazione giuridica – il potenziamento proprio dell'interdisciplinarietà in direzione delle altre scienze, sociali e umane²⁵.

Ed è proprio quest'approccio che il Convegno di oggi cerca di recuperare.

Del resto – e con questo chiudo – come amava dire Carnelutti, «il giurista ... se non sa altro che il diritto non sa neppure il diritto»²⁶.

²⁵ WISSENSCHAFTSRAT, *Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen*, Hamburg, 9.11.2012, in www.wissenschaftsrat.de, p. 34 ss.

²⁶ F. CARNELUTTI, *Tempo perso*, IV, Sansoni, Firenze 1959, p. 6. Anche E. FAZZALARI, *L'educazione giuridica in Italia*, in *L'educazione giuridica*, I, *Modelli di Università e Progetti di riforma*, a cura di A. Giuliani e N. Picardi, cit., p. 412, osserva che, siccome il giurista è chiamato «a compiti importanti anche in ordine allo *ius condendum*», per svolgere al meglio un tale compito di «ausilio ... nella elaborazione delle leggi», «non basta al giurista il suo armamentario tecnico, anche se esso gli è indispensabile: egli deve affinare la sua sensibilità politica (intesa come impegno civile); deve essere in grado – in virtù di una preparazione incentrata ovviamente sul diritto, ma non priva della componente storica, sociologica, economica – di collaborare con il sociologo, con l'economista, insomma con gli altri ... collaboratori di chi fa le leggi, dalla sintesi dei cui contributi devono dipendere le scelte». In argomento rinvio anche ad A. CARRATTA, *I giuristi e la filosofia al tempo della crisi del positivismo giuridico*, «*Riv. fil. dir.*», 1/2026, p. 109 ss.

Barbara Pozzo*

Una laurea in giurisprudenza al passo coi tempi

SOMMARIO: 1. Introduzione – 2. Il giurista di domani – 2.1. L'internazionalizzazione dei corsi di laurea – 2.2. Una università più inclusiva per un nuovo approccio alle professioni legali – 2.3. La sfida tecnologica – 2.4. La formazione giuridica clinica – 2.5. La necessità di adottare nuovi approcci pedagogici.

1. *Introduzione*

Nel 1974, John Henry Merryman, attento conoscitore della cultura giuridica europea ed in particolare di quella italiana osservava che “*the examination of legal education in a society provides a window on its legal system*”¹, sottolineando la forte interconnessione tra un determinato sistema sociale, il suo ordinamento giuridico e il relativo sistema di formazione giuridica, alimentando quest’ultimo il secondo, che – a sua volta – deve essere considerato parte integrante del primo.

Anche oggi osserviamo come, indipendentemente dagli sforzi compiuti dalle Istituzioni Europee per armonizzare i percorsi formativi universitari², siano ancora profonde le differenze tra i diversi sistemi giuridici europei per quanto concerne la formazione del giurista. Tali differenze sono state poste sotto la lente di ingrandimento da parte di chi si è occupato di

* Università dell’Insubria, Presidente della Società Italiana per la Ricerca nel Diritto Comparato, Accademica dei Lincei, Presidente della *European Law Faculties Association* (ELFA).

¹ J. H. MERRYMAN, *Legal Education There and Here: A Comparison*, in «*Stanford Law Review*», 27, no. 3 (February 1975): pp. 859-878.

² Si ricorda a questo proposito la Dichiarazione di Bologna del 1999, in cui si affermava la volontà di creare uno spazio europeo dell’istruzione superiore come strumento fondamentale per promuovere la mobilità e l’occupabilità dei cittadini e lo sviluppo complessivo del continente. L’obiettivo della Dichiarazione di Bologna era quindi quello di creare uno spazio europeo dell’istruzione superiore in cui fosse possibile la libera circolazione di studenti e professori, grazie a un modello composto da una struttura di laurea a tre cicli (laurea triennale-laurea magistrale-dottorato) e al reciproco riconoscimento delle attività formative. Tuttavia, il carattere non vincolante del processo di Bologna per i Governi dei Paesi che vi aderiscono, fa sì che ogni Stato possa decidere di volta in volta se e quale procedimento adottare. Cfr. <https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>.

questa materia³, primi fra tutti i comparatisti che vedono nel percorso educativo un formante decisivo per comprendere le divergenze esistenti tra le mentalità giuridiche che caratterizzano la formazione, l'interpretazione e l'applicazione del diritto nei diversi sistemi giuridici⁴.

Il confronto con le diverse tradizioni giuridiche⁵ e i diversi modi di insegnare il diritto sono ormai al centro di diverse iniziative: la *European Law Faculties Association* (ELFA)⁶ ha da poco celebrato il suo 30° anniversario di attività, riunendo più di 150 facoltà giuridiche – non solo europee – che si ritrovano ogni anno per discutere i temi della formazione giuridica.

I contributi più rilevanti dell'attività dell'ELFA vengono pubblicati sullo *European Journal of Legal Education* (EJLE)⁷, una rivista internazionale *peer-reviewed* ad accesso libero che pubblica ricerche originali in tema di

³ Si vedano gli studi raccolti in *La riforma degli studi giuridici*, a cura di V. Cerulli Irelli e O. Roselli, E.S.I. Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2015. Sui singoli sistemi cfr. M. VOGLIOTTI, *La formazione del giurista nei paesi francofoni*, in «*Quaderni costituzionali*», fasc. 1, marzo 2024, pp. 41-63;

⁴ Cfr. A. GAMBARO, *Il successo del giurista*, in «*Foro it.*», vol. 106, No. 3 (marzo 1983), pp. 85/86-93/94. Sulla formazione del giurista sono inoltre apparsi numerosi articoli sulla «*Revue Internationale de droit comparé*» sin dagli anni '50. Cfr. H. A. HOLLOND, *La formation des juristes en Angleterre*, in «*Revue internationale de droit comparé*», Vol. 5 N°3, Juillet- Septembre 1953, pp. 533-541; A. E. SUTHERLAND, *La formation du juriste américain*, in «*Revue internationale de droit comparé*», Vol. 9 N°3, Juillet-septembre 1957, pp. 550-561. Inoltre, ogni manuale di diritto comparato dedica una particolare attenzione alla formazione del giurista nei diversi ordinamenti. A titolo di esempio si vedano A. GAMBARO, R. SACCO, M. Graziadei, *Sistemi Giuridici Comparati*, V ed., Utet, Torino 2024, in cui la formazione del giurista inglese e di quello statunitense è presa in considerazione a p. 55 e a p. 174; G. AJANI, D. FRANCAVILLA, B. PASA, *Diritto comparato II - Il Confronto Common Law/Civil Law*, Giappichelli, Torino 2023, p. 14 per quanto concerne il sistema inglese; p. 99 per quanto concerne il sistema statunitense.

⁵ Sulla nozione di tradizione giuridica si rimanda a J.H. MERRYMAN, *La tradizione di «Civil Law» nell'analisi di un giurista di «Common law»*, trad it., Giuffrè, Milano 1973, 9: «Una tradizione giuridica, come lo stesso termine implica, non consiste in un insieme di norme giuridiche relative a istituti particolari, anche se in un certo senso l'apparato normativo ne è quasi sempre il riflesso. Ma si presenta piuttosto come un complesso di atteggiamenti profondamente radicati, storicamente condizionati, sulla natura del diritto, sul ruolo del diritto nella società e nell'assetto politico, sull'organizzazione e il funzionamento di un sistema giuridico, e sul modo in cui il diritto è, o deve essere, creato, applicato, studiato, perfezionato e insegnato. La tradizione giuridica collega il sistema giuridico alla cultura di cui essa è espressione parziale, lo immette in una prospettiva culturale».

⁶ Per le informazioni sulla *European Law Faculties Association* (ELFA), si può consultare il sito <https://elfa-edu.org/>.

⁷ La rivista è disponibile ad accesso libero al seguente indirizzo: <https://publications.coventry.ac.uk/index.php/EJLE/>

legal education, e che può essere considerato il luogo ideale per sviluppare un dibattito sulla formazione del giurista europeo⁸.

In questo contesto va sicuramente ricordato come il tema della formazione del giurista europeo sia di grande attualità alla luce delle iniziative presentate dalla Commissione dell'Unione europea marzo del 2024 per istituire una "laurea europea"⁹.

Appare quindi importante indagare su quali dovrebbero essere i contenuti di tale corso di studi in ambito giuridico per disegnare i contorni di una laurea in giurisprudenza al passo coi tempi, che sappia affrontare le differenti sfide presenti all'orizzonte e formare il giurista di domani¹⁰.

2. Il giurista di domani

Il percorso di studi volto a formare i giuristi è attualmente oggetto di diffuse critiche a livello globale¹¹.

⁸ Sul punto cfr. H. SCHNEIDER, *The free movement of lawyers in Europe and its consequences for the legal profession and the legal education in the Member States*, in *Towards a European Ius Commune in Legal Education and Research*, a cura di M. Faure, J. Smits, H. Schneider, Intersentia, Antwerpen 2002, p. 15.

⁹ Si tratta in particolare della *Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa a un sistema europeo di assicurazione della qualità e riconoscimento nell'istruzione superiore*, COM/2024/147 final; della *Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa a carriere attraenti e sostenibili nell'istruzione superiore*, COM/2024/145 final. Per quanto concerne il Blueprint for a European Degree cfr. <https://education.ec.europa.eu/news/commission-presents-a-blueprint-for-a-european-degree>. Su queste iniziative si veda F. FERRARI, *I nuovi percorsi di studio previsti a livello europeo*, *infra*, in questo volume.

¹⁰ Che si tratti di sfide inedite era già stato messo in evidenza. Cfr. R. VERSTEGEN, *Pour une formation juridique européenne généralisée*, in *The Common Law of Europe and the Future of Legal Education/ Le droit commun de l'Europe et l'avenir de l'enseignement juridique*, a cura di B. De Witte e C. Forder, Kluwer Law International, Alphen aan den Rijn 1992, p. 54, ove l'Autore sottolinea: "*Les facultés de droit se trouvent devant le plus grand défi de leur histoire. Elles ont défendu longtemps, finalement trop longtemps, leur unité solide autour du droit romain, historiquement leur point de départ commun. Le mouvement de codification du dix-neuvième siècle les a forcés à quitter ce terrain. Mais en même temps les codifications nationales leurs assurent une nouvelle unité et identité. L'ancien droit est remplacé par un nouveau droit, qui ne laisse pas de doute quant à savoir ce qui est à enseigner. Cette fois-ci cela ne pourra plus se passer ainsi. [...] La complexité grandissante de la structure des sources, la diversité des [...] systèmes, contiennent pour l'enseignement du droit un défi inédit*".

¹¹ S. CASSESE, *Legal Education Under Fire*, in «*European Review of Private Law*», 1-2017, pp. 143–150; A. DYEVE, *Fixing European Law Schools*, in «*European Review of Private Law*», 1-2017, pp. 151–168.

La formazione giuridica per il giurista di domani è chiamata a confrontarsi con una serie di sfide complesse, derivanti dall'interconnessione sempre più marcata che caratterizza l'attuale contesto globale. L'esercizio della professione legale oltrepassa ormai stabilmente i confini nazionali, rendendo imprescindibile una conoscenza approfondita del diritto internazionale, del diritto comparato e delle dinamiche comunicative interculturali¹².

2.1. *L'internazionalizzazione dei corsi di laurea*

In passato, il giurista europeo poteva contare su di una tradizione cosmopolita, basata su di una *lingua franca*, il latino, che verrà progressivamente erosa nel contesto del processo che condurrà all'emersione degli Stati moderni e di comunità, anche in ambito giuridico, nazionali¹³.

Recintate entro i rispettivi confini nazionali, le istituzioni dello stato moderno, le varie comunità dei giuristi europei e le loro lingue giuridiche nazionali, si sono tuttavia trovate, nell'ultimo secolo e mezzo, a confronto con vicende sempre più frequenti ed intense di circolazione di modelli giuridici, in ambito sia europeo sia extraeuropeo, e con l'avvio di movimenti di uniformazione del diritto a livello sovranazionale.

Oggi come oggi, l'internazionalizzazione dei corsi di studio in Giurisprudenza¹⁴ è un tema ormai diventato imprescindibile per tutte le università, alla luce delle iniziative il cui scopo ultimo è quello di privilegiare la libera circolazione degli avvocati nell'Unione europea¹⁵.

Tale apertura ha implicato una modifica dei corsi di studio, che ormai in Italia integrano corsi di diritto internazionale, di diritto dell'Unione Europea e di diritto comparato, così come corsi in lingua inglese, la nuova *lingua franca* del diritto a livello globale.¹⁶

Oltre ai diversi percorsi Erasmus, che permettono la mobilità di stu-

¹² O. DANTO, *The Evolution and Challenges of Legal Education: A Comprehensive Analysis*, in «*Journal of Civil & Legal Sciences*», 2024, Volume 13, Issue 1.

¹³ Si vedano i contributi raccolti in *Europa e Linguaggi Giuridici*, a cura di B. Pozzo e M. Timoteo, Giuffrè, Milano 2008.

¹⁴ M. Cartabia, *L'internazionalizzazione degli studi giuridici e lo spirito delle origini*, in «*Quaderni costituzionali*», Fasc. 1, marzo 2024, pp. 77-83.

¹⁵ S. CLAESSENS, *Free Movement of Lawyers in the European Union*, Wolf Legal Publishers, Nijmegen 2008.

¹⁶ N. LUPO, *Gli insegnamenti di materie giuridiche in lingua inglese nelle università italiane, a sette anni dalla sentenza costituzionale n. 42/2017*, in «*Quaderni costituzionali*», Fasc. 1, marzo 2024, pp. 100-106.

denti e docenti, l'apertura di corsi di laurea in Giurisprudenza con *doppio titolo* con università straniere ha reso il titolo di studio molto più appetibile. Ciò è dovuto al fatto che il doppio titolo apre obiettivamente percorsi professionali anche oltre i confini nazionali, oltre ad offrire la possibilità di lavorare in Italia in quegli studi internazionali che intrattengono relazioni privilegiate con il Paese in cui il doppio titolo è stato rilasciato.

A questo proposito va ricordato che negli ultimi anni il tema dell'internazionalizzazione si è posto già a livello di scuole superiori, dovendo fare i conti con la mutata mentalità degli adolescenti. Da un lato si tratta infatti della prima generazione che ha obbligatoriamente studiato una lingua straniera dalla prima elementare e una seconda lingua straniera dalla prima media. Non deve quindi stupire che negli ultimi cinque anni sia raddoppiato il numero degli studenti liceali che chiedono di poter svolgere un anno del loro percorso di studi all'estero. Dall'altro lato, si deve segnalare come il *doppio titolo* sia stato speso anche a livello di diplomi delle scuole superiori. Ormai sono molte le Scuole Superiori che hanno lavorato per offrire ai loro studenti la possibilità di concludere un esame di maturità "doppio" con altro Paese, come nel caso dell'Esabac, il percorso bilingue che permette di conseguire simultaneamente il diploma di Esame di Stato e il *Baccalauréat* francese¹⁷. Solo a titolo di esempio, uno studente che concluda il suo esame di maturità con questa modalità sarà certamente più interessato a proseguire quegli studi universitari che gli permettano di ottenere la laurea con doppio titolo con la Francia.

La collaborazione tra diverse università a livello europee è ulteriormente enfatizzata dalla possibilità di organizzare specifiche *Allianze europee*, il cui scopo è quello di stabilire alleanze tra istituzioni superiori di tutta Europa, a beneficio dei loro studenti, del loro personale e – più in generale - della società nel suo insieme¹⁸. Le università che partecipano ad una alleanza europea sviluppano e attuano una strategia congiunta integrata a lungo termine per l'istruzione, con collegamenti, ove possibile, alla ricerca e all'innovazione, al servizio della società. A tal fine, utilizzano strutture di gestione e

¹⁷ Il duplice diploma Esabac è stato istituito nell'ambito della cooperazione educativa tra l'Italia e la Francia, grazie all'Accordo tra i due Ministeri sottoscritto il 24 febbraio 2009, con il quale la Francia e l'Italia promuovono nel loro sistema scolastico un percorso bilingue triennale del secondo ciclo di istruzione che permette di conseguire simultaneamente il diploma di Esame di Stato e il *Baccalauréat*. Le Scuole superiori in Italia che offrono un percorso Esabac sono più di 400 in tutte le regioni italiane. Tutte le informazioni su <https://www.mim.gov.it/esabac>

¹⁸ La nuova call è stata appena aperta. Cfr. <https://education.ec.europa.eu/news/erasmus-european-universities-call-2026-opens>.

di governance congiunte e si basano su un pool condiviso di risorse.

Nel programma della Commissione Europea, l'organizzazione di queste *Alleanze europee* risulta essere prodromico all'istituzione di una *laurea europea*.

Al momento è però difficile predire come possa configurarsi una *laurea di Giurisprudenza europea*, alla luce delle profonde differenze ancora esistenti tra i sistemi giuridici nazionali e le lingue giuridiche nazionali, nonostante la graduale convergenza dei diversi sistemi giuridici europei, soprattutto nel settore del diritto privato ove la normativa europea ha ormai armonizzato interi settori ponendo le basi per una terminologia giuridica comune¹⁹.

Al di fuori del contesto europeo, il processo di internazionalizzazione dell'università si inserisce poi nel più ampio quadro della globalizzazione che ha caratterizzato la fase conclusiva del XX secolo e l'inizio del XXI. Anche i corsi di laurea in Giurisprudenza sono stati coinvolti in tale dinamica, poiché le questioni più complesse e rilevanti per il giurista contemporaneo assumono sempre più una dimensione transnazionale. Si pensi, a titolo esemplificativo, alle transizioni ecologica, digitale, demografica e migratoria²⁰.

2.2. Una università più inclusiva per un nuovo approccio alle professioni legali

Da un altro punto di vista, la crescente eterogeneità dei professionisti del settore evidenzia la necessità di promuovere inclusività ed equità nei percorsi formativi, sollecitando una revisione critica tanto dei *curricula* quanto delle metodologie didattiche, affinché possano riflettere adeguatamente la pluralità di prospettive presenti nella comunità giuridica.

In molti paesi europei, i dati dimostrano ad esempio, che le donne stanno lentamente superando gli uomini nelle facoltà di giurisprudenza²¹.

¹⁹ Si vedano gli scritti raccolti in *Translating the DCFR and Drafting the CESL, A Pragmatic Perspective*, a cura di B. Pasa e L. Mora, Sellier European Law Publishers, München 2014. Mi sia permesso inoltre di rinviare a B. Pozzo, *Language Diversity and the Future of European Private Law, or: Why "the Language of Europe is Translation"*, in *The Future of European Private Law*, a cura di A. Janssen, M. Lehmann, R. Schulze, NOMOS Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2023, pp. 105-138.

²⁰ Cfr. M. CARTABIA, *L'internazionalizzazione degli studi giuridici e lo spirito delle origini*, cit., p. 79.

²¹ Cfr. Y. GALLIGAN, Renate Haupfleisch, Lisa Irvine, Katja Korolkova, Monika Natter, Ulrike Schultz, Sally Wheeler, *Mapping the Representation of Women and Men in Legal*

In Italia, Francia, Germania, Austria, Svizzera, si registra un forte aumento della presenza femminile soprattutto nella magistratura, mentre tra gli avvocati le posizioni di vertice negli studi legali sono ancora in gran parte occupate da uomini²².

A contrario, secondo quanto riportato da recenti studi sulle *law schools* americane²³, le donne spesso trovano l'ambiente universitario ostile²⁴. Inoltre, le donne continuano ad essere significativamente sottorappresentate nelle posizioni di *leadership* e di potere in tutti i settori della professione. Molte *law schools* negli Stati Uniti hanno sviluppato programmi specifici per trasformare la formazione giuridica aprendo spazi alla ricerca giuridica femminista e hanno creato centri di ricerca specificamente dedicati agli studi sulle donne e di genere²⁵. In un momento in cui l'Europa guarda spesso agli Stati Uniti in cerca di ispirazione per modernizzare i modelli di insegnamen-

Professions Across the EU, Directorate General for Internal Policies, Department for citizens' rights and constitutional affairs legal and parliamentary affairs, European Union, Brussels, 2017, Mapping the Representation of Women and Men in Legal Professions Across the EU | Think Tank | European Parliament

²² Per la Francia si veda C. BESSIÈRE, S. GOLLAC, M. MILLE, *Féminisation de la magistrature: quel est le problème?*, in «*Travail, genre et sociétés*», 2016/2 n° 36, pp. 175-180; Per l'Italia si veda: Consiglio Superiore della Magistratura, Ufficio Statistico, Distribuzione per genere del personale di magistratura, febbraio 2020, Microsoft Word - Dati aggregati sulla presenza femminile Feb 2020.doc; per la Germania cfr. J. WAGNER, *Ende der Wahrheitssuche, Justiz zwischen Macht und Ohnmacht*, C.H.Beck, München 2017 e inoltre le statistiche riportate dal Statistisches Bundesamt: Frauenanteil in Führungspositionen der Justiz - Statistisches Bundesamt.

²³ R. B. GINSBURG, *Women's Work: The Place of Women in Law Schools*, 32 «*J. Legal Educ.*» 272 (1982); D. FOSSUM, *Law and the Sexual Integration of Institutions: The Case of American Law Schools*, 7 «*ALSA F.*» 222 (1983); C. MCGLYNN, *Women, Representation and the Legal Academy*, in «*Legal Studies*», Volume 19, Issue 1, March 1999, pp. 68 – 92; C. WELLS, *Working out women in law schools*, in «*Legal Studies*», Volume 21, Issue 1, March 2001, pp. 116 – 136; S. BASHI, M. ISKANDER, *Why legal education is failing women*, in «*Yale JL & Feminism*» 18 (2006), pp. 389-449; C. HOWELL, *Combating Gender Inequities in Law School: Time for a New Feminist Rhetoric that Encourages Practical Change*, in «*The Modern American*», Fall 2008, pp. 36-41.

²⁴ D. E. PURVIS, *Female Law Students, Gendered Self-Evaluation, and the Promise of Positive Psychology*, cit., p. 1696; see also L. GUINIER, M. FINE, J. BALIN, A. BARTOW and D. LEE STACHEL, *Becoming Gentlemen: Women's Experiences at One Ivy League Law School*, in «*University of Pennsylvania Law Review*», Nov., 1994, Vol. 143, No.1 (Nov., 1994), p. 44, dove gli Autori sottolineano che le donne sono più propense degli uomini a segnalare disturbi causati dalla frequentazione della facoltà di giurisprudenza.

²⁵ B. POZZO, *Innovative Teaching Methods to Mainstream Gender Equality in Higher Education*, in «*European Journal of Legal Education*», Vol. 4, No. 1, May 2023, pp. 191-219.

to del diritto²⁶, ci si chiede tuttavia quali siano le variabili che hanno creato questa discriminazione nei confronti delle donne, se non altro per evitare di riprodurle. Una delle peculiarità della formazione giuridica nelle facoltà di diritto americane, che costituisce una forte differenziazione rispetto alla formazione giuridica europea, è il cosiddetto *metodo socratico*. Il *metodo socratico* fu introdotto alla *Harvard Law School* da Christopher Columbus Langdell nel 1870, come innovazione radicale in grado di sovvertire la pedagogia giuridica in uso fino a quel momento²⁷. La novità introdotta da Langdell consisteva nel fatto che, contrariamente a quanto avveniva in precedenza – quando i professori di diritto tenevano lezioni frontali come in Europa – il metodo socratico si basava su compiti assegnati agli studenti, che dovevano leggere e discutere le fonti originali, ovvero i casi che il professore sceglieva per illustrare un particolare argomento giuridico.

La rivoluzione didattica introdotta da Langdell mirava a rendere gli studenti pensatori attivi, non passivamente accettando le affermazioni autorevoli dei professori: la *lectio ex cathedra*, che ancora oggi troviamo in molte facoltà di giurisprudenza europee, lasciava spazio alla maieutica, basata sulla dialettica tra professore e studenti. Nonostante lo scetticismo iniziale mostrato dai suoi colleghi, all'inizio del 1900 il metodo socratico sarebbe diventato il metodo di insegnamento comune in tutte le *law schools* del Paese²⁸.

Ad ogni modo, a più di cento anni dalla sua introduzione, il metodo socratico è stato oggetto di forti critiche²⁹ anche negli Stati Uniti, dove è stato accusato di riprodurre la “struttura gerarchica della vita nel diritto”³⁰. In particolare, Duncan Kennedy ha messo in luce come la classe di una *law school* dimostri una particolare inclinazione in termini di genere, razza

²⁶ Cfr. ad esempio il volume a cura di A. ALEMANNI, L. KHADAR, *Reinventing Legal Education, How Clinical Education Is Reforming the Teaching and Practice of Law in Europe*, Cambridge University Press, Cambridge 2018; cfr. inoltre lo studio a cura C. BARTOLI, *Legal clinics in Europe: for a commitment of higher education in social justice*, in «*Diritto & Questioni Pubbliche*», Special issue – May 2016.

²⁷ Sullo sviluppo dell'educazione del giurista negli Stati Uniti e sull'importanza delle *law schools*, vedi R. STEVENS, *Law School, Legal Education in America from 1850s to the 1980s*, Union, New Jersey 2001; cfr. inoltre L. SERAFINELLI, *US Law Schools. Una visione alternativa della formazione del giurista negli Stati Uniti*, Giuffrè, Milano 2023.

²⁸ J. S. GERSEN, *The Socratic Method in the Age of Trauma*, in «*Harvard Law Review*», Vol. 130, No. 9, Bicentennial Issue (2017), p. 2322.

²⁹ D. KENNEDY, *How the Law School Fails: A Polemic*, 1 «*Yale Rev. L. & Soc. Action*» 71 (1971); A. A. STONE, *Legal Education on the Couch*, 85 «*Harv. L. Rev.*» 392, pp. 407-08 (1971).

³⁰ D. KENNEDY, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy*, 32 «*J. Legal Education*» 591 (1982).

e classe sociale: “*The line between adaptation to the intellectual and skills content of legal education and adaptation to the white, male, middle-class cultural style is a fine one, easily lost sight of*”³¹, sottolineando che lo stile professionale che gli studenti imparano ad assimilare è prevalentemente “*white, male and middle-class*”³².

Il metodo socratico viene indicato come la fonte di molti disagi da parte degli studenti, e soprattutto dalle studentesse, che non corrispondono a questo stereotipo³³. Per questo motivo, il metodo socratico è andato incontro a numerose critiche che ne hanno proposto un ridimensionamento³⁴, anche alla luce del fatto che oltre ad essere cambiato il corpo degli studenti, ormai sempre più composto da ragazze, è cambiata anche la professione, che mostra un sostanziale declino della figura del *litigator* a favore di un giurista sempre più incline a trovare soluzioni al di fuori delle aule giudiziarie³⁵.

Lo sviluppo della professione legale che vede avvocati che sempre meno si occupano di contenziosi per la maggior parte della loro vita professionale, ha messo in evidenza l'importanza di altre competenze fondamentali, come la collaborazione, la consulenza, la mediazione, le relazioni avvocato-cliente, la risoluzione dei problemi e la facilitazione delle transazioni³⁶.

Da qui l'importanza che hanno assunto le competenze trasversali e le soft skills nella formazione del giurista di domani, che sono in grado di influenzare i comportamenti individuali e collettivi, considerati – secondo

³¹ D. KENNEDY, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy*, cit., p. 605.

³² D. KENNEDY, *ibidem*.

³³ In particolare, viene sottolineata la “*comparative reticence of female law students to speak in class*” (D. E. PURVIS, *Female Law Students, Gendered Self-Evaluation, and the Promise of Positive Psychology*, cit., p. 1696), così che il metodo socratico diventa una “*traumatic challenge only for girls*” (J. S. GERSEN, *The Socratic Method in the Age of Trauma*, cit. p. 2327). In definitiva, quindi il metodo socratico si dimostra un ostacolo per le studentesse: “*many women are alienated by the way the Socratic method is used in large classroom instruction, which is the dominant pedagogy for almost all first-year instruction*” (L. GUINIER, *Becoming Gentlemen: Women's Experiences at One Ivy League Law School*, cit., p. 3).

³⁴ B. POZZO, *Innovative Teaching Methods*, cit., p. 212 ss.

³⁵ Cfr. il saggio di P. Lucarelli e *ivi* i riferimenti alla giustizia consensuale.

³⁶ S. L. SCHWARCZ, *Explaining the value of transactional lawyering*, in «*Stanford journal of law, business & finance*», 2007-03-22, Vol.12 (2), p. 486; É. DE FONTENAY, *Law Firm Selection and the Value of Transactional Lawyering*, in «*The Journal of corporation law*», 2015-12-01, Vol.41 (2), p. 393; *Defining Key Competencies for Business Lawyers*, Report of the Task Force on Defining Key Competencies for Business Lawyers, in «*Business Law Education Committee, ABA Business Law Section Source. The Business Lawyer*», Vol. 72, No. 1 (Winter 2016-2017), pp. 101-156.

un approccio sistemico e non lineare - come interconnessi e interdipendenti tra loro³⁷.

2.3. *La sfida tecnologica*

L'evoluzione tecnologica contribuisce a rendere il quadro ancor più articolato³⁸. Essa offre nuove e rilevanti opportunità nel campo della ricerca, della collaborazione e dell'apprendimento, grazie all'introduzione di ambienti virtuali, risorse digitali e strumenti basati sull'intelligenza artificiale, ormai componenti strutturali dell'educazione giuridica. Tuttavia, tali innovazioni sollevano altresì questioni critiche, quali la garanzia della sicurezza e dell'integrità delle valutazioni *online*, il superamento del divario digitale e la salvaguardia delle dimensioni umanistiche dell'insegnamento in un contesto sempre più digitalizzato³⁹.

L'intelligenza artificiale pone numerose sfide anche in relazione a quanto accennato prima, per quanto concerne l'inclusività, la non discriminazione e l'uguaglianza di genere, a fronte della presa di coscienza che i dati – di per sé stessi - non possono mai essere oggettivi o neutrali⁴⁰, ma che si portano dietro la soggettività individuale e quella del contesto storico e geografico in cui vengono raccolti⁴¹.

Non è infatti un caso che siano state diverse le iniziative internazionali volte a mettere in luce tali sfide e che hanno preceduto la promulgazione

³⁷ Cfr. il saggio di C. FARAO, *Le Soft Skills nei percorsi di Giurisprudenza*, in questo volume.

³⁸ P. ORTOLANI, L. A. DIMATTEO, *Lawyering in the Digital Age*. in *The Cambridge Handbook of Lawyering in the Digital Age*, Cambridge University Press, Cambridge 2021, p. 2.

³⁹ A. CELOTTO, *Come regolare gli algoritmi. Il difficile bilanciamento fra scienza, etica e diritto*, in «AGE», 2019, p. 47; D. AMOROSO, G. TAMBURRINI, *I sistemi robotici ad autonomia crescente tra etica e diritto: quale ruolo per il controllo umano?*, in «BioLaw Journal», 1/2019, p. 33 ss.; N. F. FRATTARI, *Robotica e responsabilità da algoritmo. Il processo di produzione dell'intelligenza artificiale*, in «Contratto e impresa», 2020, p. 458 ss.; G. FINOCCHIARO, *Intelligenza artificiale e responsabilità*, in «Contratto e impresa», 2020, pp. 713-731.

⁴⁰ A. LAMPO, M. MANCARELLA, A. PIGA, *La (non) neutralità della scienza e degli algoritmi. Il caso del machine learning tra fisica fondamentale e società*, in «The Lab's Quarterly», 2018, n. 4, p. 117 ss.

⁴¹ Cfr. da ultimo D. COLUMBRO, *Quando i dati discriminano. Bias e pregiudizi in grafici, statistiche e algoritmi*, Il Margine, Trento 2024, in particolare p. 29; cfr. inoltre M. AIROLDI, D. GAMBETTA, *Sul mito della neutralità algoritmica*, in «The Lab's Quarterly», 2018, n. 4, p. 25 ss.

del Regolamento sull'IA⁴². Tra queste, vale la pena di ricordare il Report di UNESCO *Artificial Intelligence and Gender Equality*⁴³ del 2022, il documento del Gruppo UN Women *The Gendered Impacts of AI: Policies and Safeguards to Regulate New Technologies, Mitigate Risks and Protect Rights* del 2022⁴⁴, lo studio del Consiglio d'Europa *Study on the impact of artificial intelligence systems, their potential for promoting equality, including gender equality, and the risks they may cause in relation to non-discrimination* del 2023⁴⁵ ed infine il Libro Bianco del World Economic Forum *Gender Parity in the Intelligent Age*, del marzo 2025⁴⁶.

A fronte di queste problematiche intrinseche all'IA, occorre sottolineare che l'innovazione tecnologica ha da tempo investito non solo l'ambito giuridico in senso stretto, ma anche il settore delle professioni legali, con particolare riferimento all'attività forense⁴⁷.

L'irruzione dell'Intelligenza Artificiale nelle professioni legali è stata sicuramente un fattore di enorme cambiamento⁴⁸. Nel corso degli anni,

⁴² Regolamento (UE) 2024/1689 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 13 giugno 2024, che stabilisce regole armonizzate sull'intelligenza artificiale e modifica i regolamenti (CE) n. 300/2008, (UE) n. 167/2013, (UE) n. 168/2013, (UE) 2018/858, (UE) 2018/1139 e (UE) 2019/2144 e le direttive 2014/90/UE, (UE) 2016/797 e (UE) 2020/1828, GU L, 2024/1689, 12.7.2024.

⁴³ *Artificial Intelligence and Gender Equality - Key findings of UNESCO's Global Dialogue*, <https://hash.theacademy.co.uk/wp-content/uploads/2024/02/Artificial-Intelligence-and-Gender-Equality.pdf>

⁴⁴ UN Women *The Gendered Impacts of AI: Policies and Safeguards to Regulate New Technologies, Mitigate Risks and Protect Rights*, <https://www.unwomen.org/sites/default/files/2022-12/EP.9%20Lettera%20Ronchi%20et%20al.pdf>

⁴⁵ *Study on the impact of artificial intelligence systems, their potential for promoting equality, including gender equality, and the risks they may cause in relation to non-discrimination* <https://edoc.coe.int/en/artificial-intelligence/11649-study-on-the-impact-of-artificial-intelligence-systems-their-potential-for-promoting-equality-including-gender-equality-and-the-risks-they-may-cause-in-relation-to-non-discrimination.html>

⁴⁶ *World Economic Forum, Gender Parity in the Intelligent Age*, White Paper, March 2025 (World Economic Forum).

⁴⁷ G. L. ROMANO, *Intelligenza Artificiale e digitalizzazione del processo civile italiano: verso una giustizia più efficiente e democratica*, in «Archivio giuridico Filippo Serafini», CLVI, 4, 2024 (2024), pp. 943-979; N. LETTIERI, E. FABIANI, *Dati, computazione, scienza: estendere i confini del processo civile telematico*, in «Foro it.», 2016, 53-54; E. MARINUCCI, S. ZORZETTO, *Transizione digitale e processo civile= Digital transition and civil process*, in «Law and Legal Institutions» 11 (2023), pp. 263-288.

⁴⁸ S. CASERTA, M. R. MADSEN, *The Legal Profession in the Era of Digital Capitalism: Disruption or New Dawn?*, in «Laws», 2019, 8 (1), pp. 1-17; S. CASERTA, *Digitalization of the Legal Field and the Future of Large Law Firms*, in «Laws», 2020, 9 (2), n. 14; ID., *New Technologies and Law Firms—An Uneasy Relationship: A European Perspective*, in

l'esercizio della professione forense si è progressivamente arricchito di nuovi strumenti operativi e, parallelamente, si è assistito all'emersione di competenze ulteriori richieste agli avvocati nello svolgimento della loro attività⁴⁹.

L'uso dell'intelligenza artificiale si sta estendendo dalle ricerche selettive dei dati all'automazione dell'attività di analisi casistica⁵⁰ fino alla costruzione automatica di testi giudiziari e negoziali⁵¹.

Tra le diverse tecnologie che sembrano promettenti, il metaverso appare foriero di nuove frontiere nell'ambito delle professioni legali⁵², aprendo un nuovo panorama giuridico per gli studi legali, gli avvocati e il modo in cui vengono definiti e forniti i servizi legali. Gli studi legali potrebbero avere interessi vari per approfittare delle opportunità che offre il metaverso⁵³. Le interazioni tra avvocati e clienti possono avvenire virtualmente. Il lavoro a distanza e la consulenza online possono diventare opportunità di risparmio di tempo per gli avvocati. I clienti che cercano una consulenza legale una tantum o hanno una questione delicata e privata da discutere in modo anonimo potrebbero preferire un incontro nel metaverso, mentre si è affermato che il metaverso abbia il potenziale per rendere il processo di risoluzione delle controversie più conveniente ed efficiente⁵⁴.

Da qui la necessità di introdurre nella formazione del giurista specifici corsi che permettano agli studenti di impratichirsi con le nuove tecnologie in ambito giuridico⁵⁵.

«*Law, Technology and Humans*», 2022, (2), pp. 183-196; N. DI MOLFETTA, *Lex Machine. Innovazione, tecnologia e avvocati: come cambia il mercato e cosa bisogna sapere per farcela*, LC Publishing Group, Milano 2019; P. MORO, *Intelligenza artificiale e professioni legali. La questione del metodo*, in «*Journal of Ethics and Legal Technologies*», 1.JELT-Volume 1, Issue 1 (2019): 24-43.

⁴⁹ Cfr. F. GIANARIA e A. MITTONE, *L'avvocato nel futuro*, Einaudi, Torino 2022, p. 79 ss.

⁵⁰ Cfr. A. SANTOSUOSSO e G. SARTOR, *Decidere con l'IA, Intelligenze artificiale e naturali nel diritto*, Il Mulino, Bologna 2024.

⁵¹ G. A. PARINI, *Riflessioni sul ricorso all'intelligenza artificiale nelle professioni intellettuali*, in «*Comparazione e diritto civile*», 2019, p. 1.

⁵² P. Ç. AKSOY, *Legal services and the metaverse*, in *Research Handbook on the Metaverse and Law*, a cura di L. A. DiMatteo e M. Cannarsa, Edward Elgar, Cheltenham 2024, pp. 229-244.

⁵³ G. NATALE, *Metaverso: necessità di un diritto reale in un mondo virtuale. Gli aspetti giuridici rilevanti del Metaverso*, in *La trasformazione delle professioni legali*, a cura di L. Cappello, Giappichelli, Torino 2023, p. 139 ss.

⁵⁴ K. GRESBRAND, *Legal tech: the legal profession goes digital: greater efficiency, higher quality, novel services: digital tools are changing the way lawyers work*, si legge su www2.deloitte.com/dll/en/pages/legal/articles/legaltech-legal-department.html

⁵⁵ *Tecnologia e Diritto*, vol. I, *Fondamenti d'informatica per il giurista Legal tech, deontologia online, basi di sicurezza informatica, banche dati giuridiche, videoscrittura*,

2.4. La formazione giuridica clinica

Un ruolo crescente è assunto anche dalla formazione giuridica clinica, in quanto si riconosce sempre più l'importanza dell'esperienza pratica nella costruzione di competenze professionali solide⁵⁶.

Anche se già in passato il riferimento alle cliniche era presente nel nostro ordinamento⁵⁷, è solo di recente che in Italia il dibattito sulle cliniche legali si è fatto più vivace⁵⁸.

Attraverso le cliniche legali, così come con i tirocini e le simulazioni di pratica professionale, gli studenti possono applicare le conoscenze teoriche a situazioni autentiche, sviluppando capacità di analisi critica, *problem-solving* e ragionamento pratico⁵⁹.

Oggi più di un tempo, l'analisi della formazione giuridica mette in luce come la preparazione dei futuri professionisti non possa limitarsi alla trasmissione di saperi normativi e giurisprudenziali, ma debba comprendere anche l'interiorizzazione di valori quali responsabilità, integrità e correttezza. Ciò implica affrontare oltre alle questioni di applicazione di quanto appreso in teoria ai casi pratici, questioni relative alla responsabilità professionale e ai dilemmi etici connessi ai settori emergenti del diritto⁶⁰.

Questa rinnovata sensibilità ha favorito lo sviluppo della *clinical legal education*, un metodo didattico affermatosi nelle università statunitensi negli ultimi decenni del secolo scorso e progressivamente diffusosi a livello globale. Oggi è possibile individuare esperienze di cliniche legali in numerosi contesti geografici, tra cui Gran Bretagna, Australia, Canada, America Latina, Africa e Paesi dell'Europa orientale. Negli anni più

processi telematici, II edizione riveduta e aggiornata, a cura di G. Ziccardi e P. Perri, Giuffrè, Milano, 2029; G. SARTOR, *L'informatica giuridica e le tecnologie dell'informazione: corso di informatica giuridica*, Vol. 2, Giappichelli, Torino 2016.

⁵⁶ Su cui il bel saggio di M. C. PAGLIETTI, in questo stesso volume; cfr. inoltre F. BIONDI DAL MONTE, *Formazione giuridica e cliniche legali*, in «Quaderni costituzionali», 44.1 (2024), pp. 89-93; E. SANTORO, *Guai privati e immaginazione giuridica: le cliniche legali e il ruolo dell'università*, in «Rivista di filosofia del diritto», 8.2 (2019), pp. 231-256.

⁵⁷ Cfr. F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, in «Riv. dir. proc. civ.», 1935, pp. 169-175.

⁵⁸ 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», 27.1 (2020): 249-271.

⁵⁹ G. SMORTO, *Clinica legale. Un manuale operativo*, Edizioni NEXT, Palermo 2015.

⁶⁰ A. SCIURBA, *Le cliniche legali italiane e la risignificazione del diritto*, in «Rivista di filosofia del diritto», Fasc. 2, dicembre, 2019, pp. 257-276.

recenti, il fenomeno ha interessato anche la Cina e gli Stati dell'Europa occidentale, tradizionalmente più riluttanti ad accogliere modelli formativi alternativi rispetto a quelli convenzionali. In Italia, il dibattito accademico sul tema si è intensificato solo di recente, parallelamente all'introduzione — seppur ancora limitata — di corsi opzionali ispirati ai principi della *clinical legal education*⁶¹.

La significativa diffusione di tali programmi formativi attesta non soltanto la loro efficacia sul piano didattico, ma anche il loro valore quali strumenti di trasformazione sociale e di miglioramento del contesto territoriale di riferimento. Le vicende storiche che hanno condotto alla configurazione attuale delle cliniche legali confermano, infatti, la loro intrinseca vocazione al perseguimento di obiettivi di giustizia sociale, in quanto esse contribuiscono a garantire l'accesso alla giustizia anche a quelle fasce della popolazione che, di fatto, ne risultano escluse⁶².

2.5. *La necessità di adottare nuovi approcci pedagogici*

Alla luce di queste sfide, l'esigenza di un'innovazione continua nei percorsi formativi si configura come imprescindibile. Diventa pertanto necessario adottare approcci pedagogici rinnovati, integrare in modo critico e consapevole le tecnologie emergenti e ripensare gli obiettivi formativi alla luce dei cambiamenti in atto.

Per questo motivo, in occasione del convegno tenutosi a all'Università di Roma Tre nel dicembre del 2024 abbiamo richiesto il confronto con le competenze dei pedagogisti sviluppatesi in seno ai *Teaching and Learning Center* di diverse università italiane.

Le pagine che seguono si propongono di analizzare in modo approfondito le molteplici dimensioni della formazione giuridica, offrendo una visione articolata della sua evoluzione, dello stato attuale e delle possibili direttrici di sviluppo.

Attraverso tale indagine, l'obiettivo è contribuire al dibattito contemporaneo sull'educazione giuridica, fornendo elementi di riflessione

⁶¹ J. PERELMAN, *Pensare la pratica, teorizzare il diritto in azione: le cliniche legali e le nuove frontiere epistemologiche del diritto*, in *Il metodo clinico legale, Radici teoriche e dimensioni pratiche*, a cura di F. Di Donato, F. Scamardella, Editoriale Scientifica, Napoli 2016, pp.85-112; .

⁶² M. R. MARELLA, E. RIGO, *Cliniche legali, Commons e giustizia sociale*, in «*Parolechiave*», 1/2015, pp. 181-194; M. BARBERA, *Perché non abbiamo avuto un caso Brown. Il ruolo delle cliniche legali nelle strategie di public interest litigation*, in «*Questione Giustizia*», vol. 3/2019, p. 85.

utili alla formazione di professionisti capaci non solo di padroneggiare la complessità dell'ordinamento, ma anche di orientarsi con competenza in un mondo in rapido mutamento.

Marina Timoteo*

I giovani giuristi: ruolo, competenze e prospettive

Il tema del ruolo, delle competenze e delle prospettive del giurista trova risposte all'interno del sistema informativo di AlmaLaurea, in diversi indicatori distribuiti fra indagine sul *Profilo* e indagine sulla *Condizione occupazionale* dei laureati. I primi che citerò sono indicatori appartenenti all'indagine 2023 sul profilo e riguardano il rapporto fra i laureati e il contesto sociale e familiare.

Iniziamo guardando al ruolo dei laureati in relazione a quel movimento evolutivo della società che chiamiamo ascensore sociale. Quanto incidono i laureati della magistrale a ciclo unico in giurisprudenza sull'ascensore sociale? Quanto essi muovono questo ascensore, portando per la prima volta una laurea in famiglia? La risposta è: non molto.

I giuristi non sono tra i laureati che esercitano un'azione motrice più significativa, in prospettiva comparata. Osserviamo infatti che il 44,3% dei laureati in giurisprudenza ha almeno un genitore laureato. Si tratta di una percentuale elevata rispetto al complesso dei laureati AlmaLaurea (31,3%), in linea con quella del complesso dei laureati magistrali a ciclo unico (43,5%) e con i laureati di veterinaria (44,5%), inferiore solo a quella registrata tra i laureati magistrali a ciclo unico del gruppo medico e farmaceutico (51,8%).

La connessione con la famiglia di origine è, in generale, abbastanza forte per i laureati in giurisprudenza, al punto da innescare dinamiche di *path dependence*.

Questi laureati ereditano con più facilità dai genitori il titolo di studio: il 39,9% è figlio di un genitore laureato in giurisprudenza. Anche qui il dato è alto, secondo solo a quello dei laureati del gruppo medico e farmaceutico (42,3%). Se guardiamo al complesso dei laureati, abbiamo quasi 20 punti percentuali di differenza (20,3%).

All'interno di questo dato possiamo aprire una riflessione sul tema del genere. Le indagini di AlmaLaurea osservano che da un punto di vista generale a muovere di più l'ascensore sociale sono le donne. Questo si

* Alma Mater Studiorum. Università di Bologna Direttrice Consorzio interuniversitario AlmaLaurea

verifica anche nel percorso a ciclo unico di giurisprudenza, dove sono le donne che provengono più di frequente da famiglie non laureate (è il 59% tra le donne di giurisprudenza, è 46% tra gli uomini).

Se i giuristi nel loro complesso non muovono molto l'ascensore sociale, questo non vuol dire che non abbiano attenzione per il loro ruolo nella società. Entriamo ora in quella parte dell'indagine sul *Profilo* in cui i laureati esprimono le proprie percezioni su sé stessi, sul percorso di studi compiuto, su come immaginano sé stessi nel mondo professionale. Parliamo della visione del lavoro. Questa visione, per i giovani che escono dalle nostre università, è profondamente cambiata negli ultimi cinque anni. Non è più legata solo alla carriera e alla retribuzione, valori prima dominanti.

Negli ultimi anni hanno acquisito sempre più rilevanza aspetti un tempo decisamente marginali: l'importanza di poter vivere anche il tempo libero (+14,1 punti percentuali rispetto al 2018), la flessibilità dell'orario di lavoro (+10,7 punti), il luogo di lavoro (+8,5 punti), il rapporto con i colleghi sul posto di lavoro (+7,8 punti), l'essere partecipe di processi che generano utilità sociale (+6,3 punti) contano sempre di più.

La sensibilità dei laureati verso la ricerca di un lavoro che sia anche socialmente utile è in crescita costante negli ultimi cinque anni anche per i laureati in giurisprudenza e questo è un dato molto significativo, che ci chiama a una riflessione: quanto noi alimentiamo questo tema, questa aspirazione, nel percorso di studi in cui accompagniamo i ragazzi verso la laurea? Ad AlmaLaurea, questo indicatore dell'utilità sociale lo stiamo tenendo fortemente monitorato e nel 2022 abbiamo lanciato un'indagine sul tema della sostenibilità ambientale, che è un versante importante della questione utilità sociale del lavoro.

A ottobre 2023 abbiamo presentato il primo *Rapporto sulla sostenibilità* in cui 222.000 laureati dell'anno 2022 hanno risposto a una serie di domande volte a indagare le occasioni di approfondimento, durante il percorso di studi, di tematiche legate alla sostenibilità ambientale. Sono state poi rilevate le percezioni dei laureati associate a tali tematiche, anche con riferimento al loro lavoro futuro. Questo ci aiuta a definire in prospettiva il ruolo che i laureati, e nel nostro caso i giuristi, possono e vogliono svolgere per il nostro sistema economico-sociale. Circa la metà dei laureati in giurisprudenza ha dichiarato di aver approfondito durante il corso di laurea almeno una tematica legata alla sostenibilità ambientale (è il 61,5% per il complesso dei laureati). Un dato che mi sembra importante è che i laureati in giurisprudenza decisamente più di altri hanno scelto di approfondire queste tematiche: il 51,2% le ha infatti affrontate nell'ambito

di insegnamenti opzionali, il che però ha un rovescio della medaglia, ossia significa che i nostri insegnamenti obbligatori meno che in altri percorsi di formazione trattano i temi legati alla sostenibilità ambientale. Ha approfondito almeno una tematica legata alla sostenibilità ambientale in insegnamenti obbligatori il 31,1% dei laureati in giurisprudenza.

Se guardiamo invece al complesso dei laureati, vediamo che quasi il 60% ha approfondito queste tematiche all'interno degli insegnamenti obbligatori, il 40% all'interno degli insegnamenti opzionali. Non sorprende, in questo quadro, che i laureati in giurisprudenza, chiamati a dare la loro valutazione sul punto, chiedano di sviluppare maggiormente nel percorso formativo questi temi (6,3 su una scala 1-10), i quali, fra l'altro, sappiamo avere una vocazione fortemente interdisciplinare.

Qui ci troviamo di fronte a una questione che ci porta dal terreno del ruolo sociale dei giuristi al tema delle loro competenze. Il nostro è un corso di studi fortemente mono-direzionato: da un approfondimento che abbiamo svolto lo scorso anno sull'offerta formativa relativamente all'ultimo decennio per cui erano disponibili i dati (decennio 2012-2021) troviamo, nei percorsi dei laureati magistrali a ciclo unico, la presenza dominante (pari a oltre il 93%) dei crediti IUS, con la parte residuale prevalentemente occupata dalle scienze economiche. Una lieve, maggiore, contaminazione si rileva nei percorsi triennali e, soprattutto, per quanto i dati siano ancora poco indicativi, in quelli magistrali biennali.

Questo è sicuramente un punto di riflessione per noi, sollecitato anche dai dati sul tasso di occupazione e sull'efficacia della laurea a 5 anni dal titolo. Tra i laureati in giurisprudenza, infatti il tasso di occupazione è pari all'84,6%, valore decisamente più basso se messo a confronto con il complesso dei laureati magistrali a ciclo unico (88,6%). giurisprudenza è inoltre il gruppo tra i laureati magistrali a ciclo unico con il tasso di occupazione più basso. Tornando sempre sul tema del genere, le donne sono ancora più svantaggiate; infatti, le laureate in giurisprudenza mostrano un tasso di occupazione pari all'83,5% (-2,9 punti percentuali rispetto agli uomini; un differenziale di genere superiore a quello osservato sul complesso dei laureati magistrali a ciclo unico pari a -1,6 punti). In termini di efficacia, misura soggettiva di coerenza tra studi compiuti e lavoro svolto che si basa su valutazioni espresse dai laureati occupati, il 77,6% dei laureati in giurisprudenza (senza differenze fra uomini e donne) ritiene la laurea almeno efficace. Questa quota è decisamente inferiore a quella che si osserva per il complesso dei laureati magistrali a ciclo unico, che è dell'88,1%.

Sempre nella prospettiva di indagare le connessioni tra formazione universitaria e mondo del lavoro, abbiamo interrogato la banca dati di AlmaLaurea sul tema dei tirocini curriculari. Tra i laureati in giurisprudenza si evidenzia una quota molto bassa di coloro che svolgono un tirocinio curriculare durante il proprio percorso (25,4% rispetto al 58% del complesso dei laureati magistrali a ciclo unico); questo è un altro dato su cui appare opportuna una riflessione, anche alla luce del fatto che questo tipo di esperienza risulta essere una carta vincente per l'ingresso nel mercato del lavoro (chi svolge un tirocinio ha, infatti, il 6,6% di probabilità in più di essere occupato ad un anno dalla laurea).

Addentriamoci ora nel tema delle professioni. Qui abbiamo un dato importante da presentare: risulta in significativa diminuzione la quota di laureati in giurisprudenza impegnati nelle professioni classiche (e in particolare nella professione di avvocato). Osserviamo una diminuzione di oltre 5 punti percentuali nel 2023 rispetto al 2019 (le quote sono rispettivamente pari a 36,4% e 41,7%), diminuzione a cui corrisponde una crescita dell'occupazione dei laureati in giurisprudenza nella pubblica amministrazione (nel 2023 risulta impiegato a 5 anni dal titolo nella PA il 10,6% dei laureati, +8,1 punti percentuali rispetto al 2,5% del 2019). Un aumento si osserva anche per quanto riguarda coloro che sono impiegati nelle imprese private (6,9%, +2,0 punti percentuali rispetto al 4,9% del 2019).

È interessante, con riferimento a questi dati, tornare al discorso della *path dependence*: abbiamo visto che la *path dependence* è molto forte per i laureati in giurisprudenza, ma ora possiamo dire qualcosa di più. Chi non è impiegato nelle professioni classiche è associato a un maggiore movimento dell'ascensore sociale (essi più frequentemente portano per la prima volta una laurea in famiglia) e a una minore quota di genitori liberi professionisti (13,6% rispetto al 23,9% di chi svolge la professione di avvocato). Inoltre, questi laureati che sono impegnati in professioni non classiche, sono caratterizzati da una maggiore dinamicità sia per quanto riguarda la formazione post-laurea, sia sul fronte professionale. Infatti, i giuristi che non fanno gli avvocati hanno più frequentemente fatto stage in azienda post-laurea (23,2% rispetto all'8,0% degli avvocati) o un master di secondo livello (18,5% e 8,3% rispettivamente) e hanno poi trovato occupazione in rami anche molto diversi, in prevalenza nel settore dei servizi ma anche nell'industria manifatturiera, chimica e energetica (6,5% rispetto allo 0,3% degli avvocati). Anche i loro percorsi formativi dopo la laurea, con il master, sono diversificati: andiamo dai master che formano nel campo della protezione dati personali, del diritto

del lavoro, dell'informatica giuridica, della pubblica amministrazione, del diritto sportivo, della tutela dell'ambiente e del territorio, del diritto delle nuove tecnologie, del diritto delle migrazioni, della sicurezza alimentare. Rispetto all'efficacia del titolo per il lavoro svolto, chi svolge la professione di avvocato dichiara elevatissimi livelli di efficacia che sfiorano addirittura il 100% mentre per chi svolge un'altra professione ad elevata specializzazione i valori sono decisamente più bassi (79,2%).

Il nostro ripensamento sul fronte delle competenze dovrà tenere conto di questi nuovi scenari, di questa realtà in movimento.

Da un altro punto di vista dobbiamo anche considerare, in questo ripensamento, le motivazioni di chi si iscrive alla laurea magistrale in giurisprudenza, motivazioni che spesso non sono chiare. Infatti, nelle dichiarazioni sulla motivazione di iscrizione a giurisprudenza scopriamo che il 50% circa dichiara di aver scelto per ragioni sia culturali sia professionalizzanti; il 28% circa ha seguito motivazioni solo culturali; l'8% ha avuto motivazioni professionalizzanti. Abbiamo poi un 14,1% che ha scelto senza una precisa ragione, né per interesse culturale né per motivi professionalizzanti. Il dato è alto se comparato sia a quello del complesso dei laureati (ove il 13,3% ha scelto senza una precisa ragione), sia – soprattutto – a quello dei laureati magistrali a ciclo unico (ove il 10,3% ha scelto senza una precisa ragione, né culturale né professionalizzante).

In conclusione, dalle risposte date dai laureati riceviamo molteplici sollecitazioni e fra queste, in primo piano, si pongono il richiamo a sostenere il loro impulso verso lavori maggiormente orientati all'utilità sociale e a sviluppare percorsi di formazione nella prospettiva delle contaminazioni disciplinari. Un ulteriore importante richiamo viene da quanto i laureati dichiarano con riferimento alle motivazioni che sono alla base dell'iscrizione alla laurea magistrale in giurisprudenza. I numeri che abbiamo poco sopra osservato, sul tema delle motivazioni, chiamano in causa una parola precisa, orientamento, lungo tutta la filiera, in ingresso, in itinere, in uscita, e a questo proposito può essere utile ricordare un ultimo dato: i laureati in giurisprudenza con più facilità ingrossano le fila di chi fa un lavoro sottoqualificato rispetto alla laurea conseguita: sono il 25%, il doppio rispetto al complesso dei laureati magistrali a ciclo unico (12,3%). Questo si chiama *mismatch* verticale o *underemployment* e certamente di questo fenomeno, forse, ancor più di altri, dobbiamo tenere adeguata considerazione.

Paola Lucarelli*

*Cliniche giuridiche, laboratori e mediazione:
verso una nuova epistemologia della formazione giuridica*

SOMMARIO: 1. Premessa – 2. Uno spunto di riflessione tratto dall’esperienza del giurista dell’impresa – 3. Il giurista della complessità e il paradigma della giustizia consensuale – 4. Apprendimento esperienziale, una clinica giuridica per la giustizia – 5. Apprendere dalla mediazione.

1. *Premessa*

Molte sono le ragioni che impongono un profondo ripensamento dei modelli formativi nelle scuole di giurisprudenza¹. Si è soliti osservare che l’impostazione teorico-dogmatica degli studi giuridici, seppur indispensabile per acquisire un solido impianto concettuale, si rivela incompleta dal punto di vista delle necessarie competenze nell’applicazione pratica ai casi della vita professionale.

Non solo, considerando l’evoluzione della società, sotto profili diversi, fra i quali viene assegnato un particolare rilievo a quello tecnologico, si registra un disallineamento fra la formazione tradizionale e le trasformazioni in atto. Le stesse professioni giuridiche sono oggetto di profonde alterazioni pur continuando i giovani giuristi a ricevere una formazione in molti casi corrispondente all’offerta del primo e del secondo decennio di questo secolo. Tutte considerazione meritevoli di attenzione, certamente, ma forse ciò che più colpisce nell’ambito di una riflessione critica, è l’evoluzione dei sistemi sociali, economici, politici, tecnologici, che risultano sempre più interconnessi e insieme dinamici, cosicché il giurista, tradizionalmente concepito come interprete della norma contenuta nelle leggi, in possesso di strumenti ermeneutici astratti e robusti, oggi si trova ad operare in situazioni incerte, non lineari, nelle quali le cause e gli effetti spesso non sono prevedibili, a gestire problemi

* Università di Firenze.

¹ Queste brevi riflessioni sono destinate anche alla pubblicazione degli atti del seminario *Cliniche legali e didattica esperienziale. Buone prassi e prospettive* nell’ambito del PRIN 2022 *Essere o insegnare? Essere giuristi del lavoro o insegnare diritto del lavoro. Interazioni tra scienza giuridica e didattica universitaria nell’ambito delle scienze sociali.*

con più facce e dimensioni, che richiedono approcci metodologicamente diversi, sicuramente nuovi rispetto a quelli tradizionali.

Anche il giurista deve gestire la complessità.

1. Uno spunto di riflessione tratto dall'esperienza del giurista dell'impresa

Immaginiamo l'avvocato dell'impresa che utilizzi nel suo laboratorio la più elevata capacità di interpretare il dettaglio della norma del codice o della legge speciale, del diritto europeo; impegnato, fra gli altri casi, nella elaborazione di un parere perfetto dal punto di vista argomentativo, informato adeguatamente sulla dottrina e giurisprudenza in materia, l'avvocato intraprende, a favore della società sua cliente, la via giudiziaria con un'azione di responsabilità nei confronti dell'amministratore unico, per danni presuntivamente cagionati nell'esercizio dell'impresa. Un classico, si direbbe, nell'approccio giuscommercialistico, ma questo, come noto, non è affatto lineare perché impone di considerare cause multiple, effetti collaterali, responsabilità plurime, gruppi di persone coinvolte.

Non si tratta solo di identificare il danno subito dalla società e di accertare la condotta dell'amministratore nell'esercizio delle sue funzioni; l'avvocato è tenuto a considerare la sindacabilità nel merito dell'azione amministrativa; come le decisioni dell'amministratore abbiano influenzato l'impresa, i soci, i terzi; a non trascurare la lettura dei bilanci, delle scelte aziendali e delle conseguenze economiche per la società e i soci, per i lavoratori; anticipare possibili difese dell'amministratore e scenari di contenzioso complessi. Oggi, quel giurista non può limitarsi a conoscere e sapere interpretare la legge, ma deve sapere agire in un sistema di relazioni, responsabilità e conseguenze multiple derivanti da ogni scelta che va compiendo.

Qui l'esempio diviene ancora più calzante: l'azione di responsabilità nei confronti dell'amministratore potrebbe, a causa di effetti a cascata nella gestione del personale, rallentare la gestione efficiente dell'impresa proprio in un momento in cui è necessario invece incrementarne la produttività perché è cambiata repentinamente la tecnologia; non solo, sono in corso le procedure per l'assunzione di personale specializzato del quale solo l'amministratore è in grado di valutare il livello di competenza qualificata; un'azione giudiziaria potrebbe rendere vulnerabile la stessa società nei confronti delle banche che hanno concesso l'affidamento anche confidando nelle capacità dell'amministratore. Ma soprattutto: la società

ha adottato assetti amministrativi contabili organizzativi adeguati a scopo di prevenzione di una possibile crisi? L'avvocato ha previsto che l'azione giudiziaria distrugge il rapporto con l'amministratore, fra l'altro avviando un processo che richiede costi non solo economici?

Una professione che richiede un'attenzione multidisciplinare, dunque, la consapevolezza dei possibili prevedibili stati futuri, la capacità di indagare gli interessi.

Eppure, l'esempio presenta solo la complicatezza del contesto in cui l'avvocato opera. Oggi, l'avvocato deve rendere consapevole la società cliente che anche le situazioni più difficili possono essere affrontate sul piano della relazione, del confronto diretto fra i confliggenti, con l'ausilio di professionisti facilitatori, evitando le conseguenze di un giudizio che non interviene nei tempi attesi, che può provocare costi di varia natura, che innesci crisi interne ed esterne, che grava sul funzionamento della giurisdizione contribuendo, almeno in parte, a renderla gravemente insostenibile; che le interconnessioni fra società, mercato, giustizia sono tali per le quali ogni abuso del processo – ovvero ogni azione giudiziale esperita in mancanza di un previo serio e impegnato tentativo di gestione consensuale della lite dinnanzi al mediatore – comporta conseguenze negative per tutti coloro che non possono fare a meno della tutela giudiziaria, ma non ricevono giustizia in un tempo sufficientemente celere a causa di una giurisdizione divenuta insostenibile.

2. Il giurista della complessità e il paradigma della giustizia consensuale

La figura del giurista, tradizionalmente identificata con il ruolo di interprete e applicatore della norma, è oggi chiamata a ridefinire i propri confini operativi e la propria identità culturale². In un'epoca segnata dalla complessità – intesa come intreccio di connessioni naturali, ambientali,

² È d'uopo ricordare le parole sempre attuali di F. VIOLA, *Nuovi percorsi dell'identità del giurista*, in B. MONTANARI (a cura di), *Filosofia del diritto: identità scientifica e didattica, oggi*, Giuffrè, Milano 1994, pp. 119-131: «Il nodo centrale, infatti, non risiede tanto (o soltanto) nei piani di studio, cioè nella successione delle varie discipline, ma piuttosto nel modo d'intenderle e d'insegnarle. I metodi d'indagine delle discipline giuridiche tradizionali sono rimessi in questione. Il giurista, che pure ha sempre avuto nel suo DNA un segmento di tradizionalismo, è chiamato ancora una volta a ricostruire o a ritrovare la propria identità nella società contemporanea. Il tema dell'identità del giurista precede quello della sua formazione. Non si può organizzare un'attività formativa se non si sa quale obiettivo si vuole raggiungere».

sociali, economiche, tecnologiche e istituzionali – il diritto non può più essere pensato come un sistema chiuso, autosufficiente e neutro³. Di conseguenza, il giurista non può sottrarsi a una riflessione sul proprio ruolo, intesa non tanto come mera adesione a codici deontologici statici, ma come assunzione di responsabilità verso la società, l'ambiente e le generazioni future, poiché la sostenibilità oggi non è un motto, non una moda intellettuale, è un principio guida di ogni azione, individuale e collettiva, che riguarda, pertanto anche il giurista in ogni sua accezione professionale⁴.

Originariamente concepito come un professionista tecnico, chiamato a garantire l'applicazione della legge con rigore e obiettività, il giurista oggi non sfugge ad un orientamento di valore nella realtà in continua trasformazione, segnata da disuguaglianze crescenti e da conflitti di plurima natura. È chiamato a comprendere fenomeni che superano il mero dato normativo, a dialogare con altri saperi e a costruire risposte che tengano conto dell'interdipendenza tra diritto, etica ed economia⁵. Perché anche il giurista è attore della trasformazione sociale.

La pratica del giurista non può che divenire tendenzialmente preventiva della conflittualità e soprattutto proattiva, in grado di affrontare problemi complessi e multidimensionali.

Non si tratta di una mera scelta dell'individuo giurista, almeno non è più solo questo: se c'è una parte intrinseca all'identità del giurista alla quale oggi non si può rinunciare a pena di veder frantumato e dissolto il senso stesso della sua funzione, è proprio la responsabilità etica e sociale che accompagna l'esercizio del sapere giuridico. Il diritto, inteso come strumento regolativo e ordinatore della convivenza civile, non può essere

³ Sul tema della complessità dell'epoca attuale, M. CERUTI, *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano 2018.

⁴ Qui è possibile solo un richiamo alla collana diretta Vincenzo Cerulli Irelli e da Vincenzo Roselli, che raccoglie numerose pubblicazioni a testimonianza del processo di cambiamento culturale dell'epistemologia giuridica. In particolare, fra gli altri, O. ROSELLI, *Riflessioni sulle trasformazioni della dimensione giuridica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2012.

⁵ E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 1999. Ma v. anche T. GRECO, *L'orizzonte del giurista tra autonomia ed eteronomia*, cit., p. 57, secondo il quale occorre «[...] lavorare affinché la frammentazione e l'isolamento siano superati, in vista della formazione del 'giurista' (al singolare), appunto, lasciandosi alle spalle la chiusura con la quale siamo abituati a formare dei giuristi (al plurale) che hanno spesso difficoltà persino a parlarsi tra loro. A un giurista che deve muoversi su un piano complesso e interconnesso come quello del diritto globale servono invece occhiali che gli permettano di leggere nelle maglie, fitte di molte linee, che compongono quel piano: geopolitica, economica, culturale, antropologica».

disgiunto da una visione valoriale che tenga conto della giustizia, della dignità umana e della sostenibilità delle scelte collettive⁶.

In questo senso, la figura del giurista è oggi chiamata a ripensarsi radicalmente: non più solo come interprete di testi normativi, ma come costruttore di senso all'interno di società plurali, complesse e attraversate da profonde trasformazioni. L'assenza di questa consapevolezza non è affatto neutra: genera un diritto cieco alla complessità, incapace di offrire risposte adeguate alle domande di giustizia. Rinunciare significherebbe tradire la missione civica del diritto, svuotare il ruolo del giurista della sua carica trasformativa e lasciare il campo alla tecnocrazia, alla pura logica dell'efficienza e del maggior profitto, all'*escalation* di conflitti, alle diseguaglianze. Al contrario, recuperare la dimensione etica e costruttiva del giurista significa riaffermare il diritto come spazio di elaborazione collettiva del futuro, come linguaggio comune per affrontare l'incertezza, e come presidio contro ogni forma di dominio dissimulato dietro il formalismo.

È l'unica speranza di sviluppo sostenibile, questa, che possiamo offrire ai giovani, cominciando a insegnare e praticare oggi il diritto come strumento critico e progettuale, capace di accompagnare i processi di cambiamento, orientare le scelte collettive verso modelli equi e solidali, contribuire a realizzare una convivenza di qualità⁷. Ciascuno di noi è parte della trasformazione sociale e ambientale, ciascun giurista può essere protagonista del cambiamento.

Tornando al caso esemplare, dunque, prima ancora che la relazione si irrigidisca e divenga vera e propria battaglia fra le parti, l'avvocato può sviluppare e supportare la capacità di prevenzione e di gestione della crisi di cooperazione⁸. Ciò può apparire scontato, ma ad una più attenta riflessione non lo è affatto, soprattutto dal punto di vista del giurista. Egli si è sempre concepito come il professionista del rimedio, colui che

⁶ Sovviene il pensiero dei maestri, fra i quali spicca il ricordo di Paolo Grossi, che nei suoi numerosi scritti non mancava mai di osservare che il diritto non è un prodotto legislatore, ma è una realtà storica, culturale e sociale e che il compito del giurista è anche quello di recuperare la consapevolezza del diritto come fenomeno vitale e dinamico.

⁷ Greco, *L'orizzonte del giurista tra autonomia ed eteronomia*, cit., p. 50, «[...] quanto più il sistema giuridico si autonomizza dal sistema sociale complessivo, tanto più il giurista arretra in una posizione 'servente' rispetto ad esso. Prova ne è, da un lato, il dogma della completezza dell'ordinamento giuridico, con i suoi postulati dello 'spazio giuridico vuoto' e della 'norma generale esclusiva'; dall'altro lato, il fatto che i processi di formazione del giurista discendano da un ideale della scienza giuridica in base al quale questa non ha altro compito che quello di "insegnare il Codice"».

⁸ Sul tema, sia permesso ricordare P. LUCARELLI, L. RISTORI, *I contratti commerciali di durata. Crisi di cooperazione e gestione del cambiamento*, Utet, Milano 2016.

interviene nella patologia relazionale, che ha a che fare con le sanzioni, con il giudizio su chi ha torto e chi ha ragione. Invece, il diritto è anche, anzi soprattutto, catalizzatore del buon funzionamento delle relazioni, strumento che le alimenta e le rafforza. Le persone, prima di tutto, ne sono protagoniste e coautrici. E il buon funzionamento delle relazioni è il primo compito dell'avvocato. Così come il primario scopo della norma è quello di creare solidarietà, cooperazione, fiducia⁹.

D'altro canto, la giustizia è «un principio regolativo dell'esperienza di rapporto tra esseri personali, che vuole siano garantiti a ciascuno i mezzi per realizzare autenticamente sé stesso»¹⁰. Dunque, il giurista, occupandosi delle relazioni tra le persone e della loro socialità, necessita delle competenze, delle conoscenze e del bagaglio di virtù che gli permettano di essere architetto della pace¹¹. La dimensione esperienziale nella quale si colloca la regola di giustizia non può prescindere dalla concretezza della vicenda fra esseri umani e se è questo, come riteniamo che sia, allora le persone interessate dal conflitto sono i primi artefici della giustizia, quella consensuale appunto; i confliggenti non stanno fuori come meri destinatari di provvedimento, ma dentro la dinamica del confronto, ciascuno alla ricerca dell'autentica realizzazione di sé stesso, con l'assistenza nobile dell'avvocato che attraverso rinnovate competenze collabora affinché il cliente sia massimamente soddisfatto, riconosciuto, *empowered*, oltre che tutelato. Quanto più, invece, il diritto e la giustizia si chiudono in un sistema autoreferenziale e nell'apparato giurisdizionale, all'interno di una sorta di castello, una fortezza di norme prodotte e imposte, tanto più – in modo inversamente proporzionale – si riduce l'autonomia degli esseri umani, precipitando il lavoro del giurista verso un sapere tecnico e sterile e la società verso l'infantilizzazione¹².

Non può che essere superata l'idea di un «[...] accentramento istituzionalizzato del sistema giuridico, pensato e realizzato come un cerchio conchiuso, precisamente delimitato, che faceva perno sulla legge [...]», nonché di «[...] un ideale di diritto come qualcosa di 'solido' e

⁹ T. GRECO, *La legge della fiducia. Alle radici del diritto*, Laterza, Bari 2021.

¹⁰ L. LOMBARDI VALLAURI, *Corso di filosofia del diritto*, Cedam, Padova 2012, pp. 218 ss.

¹¹ J. MORINEAU, *Lo spirito della mediazione*, Franco Angeli, Milano 2004: «La mediazione accoglie il disordine. È un momento, un luogo, in cui è possibile esprimere le nostre differenze e riconoscere quelle degli altri. È un incontro nel quale si scopre che i nostri conflitti non sono necessariamente distruttivi, ma possono essere anche generatori di un nuovo rapporto».

¹² Sia permesso rinviare a P. LUCARELLI, *Territorio e giustizia consensuale*, in *Cittadinanza e coesione sociale tra personalismo e digitalizzazione*, a cura di R. Bartoli, Giappichelli, Torino 2024.

‘formato’, che può e deve essere forgiato in officine appositamente deputate a farlo e che, solo successivamente, può essere offerto alla fruizione dei suoi ‘clienti’ (giuristi e cittadini). Ne deriva come conseguenza un’idea di giurista intesa quale figura professionale che si vede e si pretende separata nei confronti del resto della società, rispetto alla quale non deve far altro che mediare, nei suoi diversi ruoli e a fini strettamente applicativi – grazie al suo sapere tecnico specialistico – l’operazione che vede il diritto calare dall’alto verso il basso»¹³.

3. *Apprendimento esperienziale, una clinica giuridica per la giustizia*

Formare il giurista oggi richiede una revisione profonda dei modelli tradizionali, ancora troppo centrati sull’apprendimento tecnico e nozionistico del diritto positivo¹⁴. Nel mondo segnato da interdipendenze globali, emergenze climatiche, innovazioni tecnologiche, crescente pluralismo culturale, gravi conflitti, non basta più saper memorizzare codici, commentare sentenze, interpretare le norme in qualità eccellente: serve un approccio integrato, critico, interdisciplinare ed esperienziale.

Affinché l’urgenza di far fronte alle trasformazioni, peraltro solo accennate, possa tradursi in un nuovo modello reale epistemologico, occorre accompagnare i giuristi in erba in un processo di apprendimento che generi consapevolezza profonda, non solo sapere tecnico.

Occorre accompagnare gli studenti ad essere già agenti di realtà nel percorso dei loro studi.

Si tratta di un tipo di apprendimento che permette di uscire dall’isolamento, con un doppio significato. Prima di tutto, disciplinare:

¹³ GRECO, *L’orizzonte del giurista tra autonomia ed eteronomia*, cit., p. 50.

¹⁴ Cfr. C. BLENGINO, C. SARZOTTI, *La didattica esperienziale: una sfida per l’epistemologia giuridica e la sociologia del diritto*, in *Quale formazione per quale giurista? Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*, a cura di C. Blengino, C. Sarzotti, Università degli Studi di Torino, Torino 2021, p. 20: «Il rischio che gli obiettivi professionalizzanti della didattica per competenze conducano ad una deriva tecnicistica la formazione del giurista, d’altra parte, viene scongiurato nel momento in cui quest’ultima si prefigge esplicitamente lo scopo di formare *professionisti riflessivi*. L’inadeguatezza del modello di conoscenza professionale intesa come razionalità tecnica comporta la necessità di promuovere la razionalità riflessiva formando operatori capaci di accompagnare lo sviluppo di competenze tecniche con un processo metacognitivo costante». Il riferimento è a D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, edizioni Dedalo, Napoli 1993.

il giurista in erba deve conoscere e pensare criticamente il rapporto con l'economia considerata in tutte le sue accezioni, in particolare, quella circolare in funzione della sostenibilità; con l'ecologia e la giustizia climatica, con i dilemmi della biologia e della genetica; con i fenomeni sociali quali la povertà e la marginalizzazione; con la tecnologia e la sicurezza digitale. L'altro significato dell'uscita dall'isolamento è metodologico: per esempio, riguarda la presenza (clinica) negli uffici giudiziari, non intendendo l'attività di tirocinio nel senso acquisito tradizionalmente, cioè l'affiancamento finalizzato ad apprendere il lavoro di chi già opera nell'ufficio, ma un'osservazione consapevole e critica della realtà nella quale portare innovazione organizzativa e sociale. Mentre il tirocinante apprende da chi lavora, il clinico propone e contribuisce al miglioramento delle condizioni di lavoro. Senza timore di eccedere, si può affermare che l'esperienza clinica negli uffici giudiziari permette agli studenti di comprendere quali siano le condizioni del lavoro all'interno dell'ufficio, acquisendo consapevolezza delle gravi carenze di ogni natura, del potenziale di innovazione inespresso, dell'urgenza di individuare forme e strumenti idonei a favorire una più razionale gestione delle risorse, una maggiore integrazione tra competenze e un'effettiva modernizzazione dell'amministrazione della giustizia. Loro sono già dentro e quello che apprendono durante la clinica è un senso di consapevolezza e di responsabilità del cambiamento.

La crescita del giovane studente di diritto è all'interno della società, toccando con mano la complessità delle relazioni sociali e istituzionali e maturando la consapevolezza del diritto come fenomeno vivo, chiamato a mediare tra principi astratti e bisogni concreti della collettività.

Ciò può avere un impatto da non trascurare anche in altri ambiti, a cominciare dalla crescente attenzione globale alle problematiche ambientali che ha posto nuove sfide alla formazione giuridica. Il diritto ambientale, oltre a rappresentare un settore normativo in rapido sviluppo, costituisce un terreno privilegiato per l'adozione di metodologie cliniche e laboratoriali, grazie alla sua natura multidisciplinare e alla forte interconnessione con questioni sociali, economiche e tecnologiche. Le *environmental law clinics* consentono agli studenti di confrontarsi con casi concreti di tutela delle risorse naturali, gestione dei conflitti territoriali, inquinamento, biodiversità e cambiamenti climatici. Attraverso la partecipazione a progetti reali, gli studenti sono in grado di sviluppare competenze operative (redazione di atti, consulenza legale, *advocacy*), ma – soprattutto – anche trasversali, come la capacità di dialogare con enti pubblici, organizza-

zioni non governative e comunità locali, comprendendo le implicazioni socio-ambientali dei conflitti. Numerosi sono i campi di applicazione clinica degli studenti a tale proposito, basti pensare a progetti per la tutela dei beni comuni, nonché alla simulazione di negoziazione e mediazione tra imprese, istituzioni e cittadini per la gestione di conflitti ambientali. Anche in questo caso, l'apprendimento esperienziale sviluppa responsabilità sociale, senso di appartenenza alla comunità, indispensabili competenze interdisciplinari. Gli studenti non apprendono solo il diritto ambientale in senso tecnico, ma sperimentano concretamente come il diritto possa essere strumento di equilibrio ecologico, giustizia sociale e sviluppo sostenibile.

Torniamo alla giustizia, settore di elezione per le professioni giuridiche.

Si ricorda, in proposito, che la riforma della giustizia civile italiana ha segnato una trasformazione significativa nel modo di concepire la gestione dei procedimenti giudiziari. L'ufficio per il processo non si limita alla mera esecuzione delle procedure, ma rappresenta un modello organizzativo innovativo che richiede competenze integrate, multidisciplinari e trasversali. In questo contesto, la formazione del nuovo giurista diventa essenziale, poiché deve rispondere a esigenze operative e gestionali mai così complesse nel sistema giudiziario tradizionale, che non contemplava un centro organizzativo di supporto al magistrato, con funzioni che spaziano dalla gestione delle attività processuali alla supervisione dei flussi informativi e all'ottimizzazione dei tempi di lavoro. Non si tratta più di un approccio esclusivamente normativo, ma di una gestione sistemica del procedimento, in cui efficienza, coordinamento e qualità delle decisioni diventano fattori strategici.

Il giurista che opera in questo contesto deve, dunque, possedere competenze ibride, che, oltre a quelle tradizionali, integrano consapevolezza e senso dell'organizzazione, del *project management*, della pianificazione dei flussi procedurali, della gestione delle priorità; sono capacità relazionali e comunicative; digitali, cioè di gestione di archivi elettronici, strumenti di intelligenza artificiale applicati alla giustizia, piattaforme di gestione dei procedimenti.

In particolare, la riforma del 2022 ha posto attenzione all'innovazione del metodo di lavoro e soprattutto al rilievo che nel fenomeno della collaborazione assume il ruolo di ciascuno insieme agli altri, alle professionalità distinte che si incrociano nell'ufficio, alle competenze che tutte servono e si potenziano reciprocamente. Affiora così l'idea che l'ufficio per il processo possa rappresentare il luogo della collaborazione che rende sostenibile la giustizia, creare le condizioni perché alla domanda

di giustizia si risponda in un tempo ragionevole, oggi e nel futuro¹⁵.

Proprio l'approccio ad una conoscenza che valorizzi, oltre alla specializzazione, il confronto interdisciplinare e la conoscenza esperienziale è adatto al tipo di collaborazione che si realizza – o che si vorrebbe vedere realizzata – all'interno dell'ufficio per il processo. Le diverse funzioni coinvolte, giudicante, amministrativa, organizzativa, informatica si intrecciano nel lavoro di squadra, perché tutte le relative attività contribuiscono a realizzare il bene giustizia. Il lavoro ad un così significativo livello di diversificazione disciplinare, ma nello stesso tempo decisamente interconnesso, caratterizza, dunque, l'ufficio per il processo configurandolo anche come la sede di un fenomeno di continuo apprendimento a forte impatto sociale, proprio perché le conoscenze impiegate, il risultato e la metodologia del lavoro coinvolgono gli utenti di un servizio indispensabile per il loro benessere nella vita di relazione.

Tuttavia, il giudice di pace è rimasto privo di ufficio per il processo, pur avendo assistito – con un ulteriore aggravio nel prossimo futuro – all'incremento delle proprie competenze. Accompagnare gli studenti in una clinica che simuli l'ufficio per il processo presso l'ufficio dei giudici di pace ha, allora, l'effetto di generare innovazione istituzionale, poiché l'interazione tra studenti e uffici giudiziari diventa l'occasione per ripensare prassi, flussi di lavoro e strumenti di accesso alla giustizia¹⁶.

4. *Apprendere dalla mediazione.*

Torniamo al sistema integrato di giustizia che si avvale della mediazione come percorso di gestione del conflitto concedente spazio all'esercizio consapevole e responsabile dell'autonomia delle persone¹⁷. Il ripensamento

¹⁵ Sul tema, sia permesso il rinvio ai contributi in P. LUCARELLI, *Giustizia sostenibile. Sfide organizzative e tecnologiche per una nuova professionalità*, Firenze University Press, Firenze 2023.

¹⁶ In piena attività è la clinica Ufficio per il Processo avviata dalla Scuola di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Firenze, che introduce nell'ufficio dei giudici di pace del tribunale modalità di lavoro innovative finalizzate al miglioramento dell'efficienza organizzativa e alla riduzione dei tempi di definizione dei procedimenti.

¹⁷ La mediazione civile si configura come una delle più significative innovazioni del sistema giuridico contemporaneo. Introdotta in attuazione della Direttiva 2008/52/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, essa rappresenta un pilastro del cosiddetto sistema integrato di giustizia, che affianca alla giurisdizione statale meccanismi consensuali e cooperativi di gestione del conflitto.

del ruolo del giurista nella società complessa, come abbiamo notato in principio, accede alla dimensione orizzontale del diritto, a quella puramente relazionale, cioè all'esperienza che dal basso affronta la crisi di cooperazione. La mediazione realizza precisamente questo livello di interazione perché, come è noto, incarna una diversa concezione della giustizia: non più intesa solo come funzione autoritativa di decisione, bensì come percorso relazionale volto a favorire il dialogo fra le persone nella ricerca di soluzioni condivise. In questa prospettiva, la mediazione non sostituisce la giurisdizione, bensì la integra, la completa.

Da quando è stata introdotta nel 2010, la mediazione è stata percepita come l'espedito per realizzare l'urgente deflazione del contenzioso civile e commerciale, trascurando quella che invece si configura come la sua più nobile funzione: l'offerta di occasioni di coesione sociale, l'attribuzione del primato al dialogo come momento di riconoscimento ed *empowerment*, esercizio di autodeterminazione, realizzazione del pieno sviluppo della persona ai sensi dell'art. 3 della Costituzione italiana¹⁸.

È un effetto secondario, dunque, che la mediazione offra una risposta concreta alle esigenze di giustizia sostenibile, riducendo tempi e costi, e alleggerendo il carico degli uffici giudiziari. Il suo valore va ben oltre l'efficienza: essa rappresenta un modello di giustizia inclusiva, capace di restituire alle persone il potere di decidere sul proprio destino giuridico e relazionale. La riforma del 2022, forse per la prima volta, ha assegnato alla mediazione la centralità che merita prima di tutto sul piano sociale poiché favorisce il recupero della fiducia reciproca e la ricostruzione del tessuto relazionale tra le persone lacerato dal conflitto; contribuisce a umanizzare il diritto, avvicinando la giustizia al cittadino e trasformando la cultura del «vincitore e vinto» in una logica di corresponsabilità e dialogo.

Il percorso normativo e culturale che ha condotto all'affermazione della mediazione civile e commerciale segna, dunque, una vera e propria evoluzione del concetto di giustizia. Da un modello verticalizzato e

¹⁸ Sulle trame della mediazione che si rinvengono nella Costituzione italiana, si rinvia alle riflessioni di S. DALLA BONTÀ, *Mediation: a Sleeping Beauty. La promessa della giustizia consensuale alla luce della riforma della giustizia civile*, in «Giustizia consensuale», III, n. 1, 2023, pp. 251-284: «Scaturisce così dalla Costituzione un chiaro *favor relationis*, a sostegno di una visione dell'individuo non solo quale titolare di diritti giustiziabili, e così del diritto alla prestazione giurisdizionale dello Stato, ma anche quale titolare di un dovere di solidarietà sociale, indirizzato (anche) al tentativo di rigenerazione della relazione interrotta che lo veda coinvolto. Rigenerazione che non significa certo reazionaria ricostituzione dello status quo ante rispetto alla nascita del conflitto, bensì trasformazione responsabile, consapevole e sostenibile della relazione mutata dalla sua insorgenza.», e ad A. SIMONCINI, E. CREMONA, *Mediazione e Costituzione*, in «Giustizia consensuale», II, n. 1, 2022, pp. 3-24.

autoritativo si è progressivamente transitati verso una giustizia orizzontale, dialogica e partecipata, consensuale, in cui le parti non sono più meri destinatari di una decisione, ma soggetti attivi di una scelta consapevole.

Considerata la vera natura della pratica di mediazione e l'impatto che questa realizza nella vita di relazione, emerge chiaramente quanto da tale pratica si possa apprendere: imparare a pensare il conflitto non più come contesa, ma come processo comunicativo; ad ascoltare attivamente, a riconoscere i propri interessi e quelli altrui, a negoziare in buona fede e a trovare soluzioni creative.

La mediazione diviene, pertanto, lo strumento di apprendimento efficace a disposizione degli studenti delle materie giuridiche, poiché le capacità che questi maturano nell'ambito della pratica di giustizia consensuale non sono limitate alla gestione rimediabile del conflitto, ma si estendono alle competenze cognitive, relazionali e comunicative di natura trasversale, essenziali per una comprensione profonda del diritto come fenomeno sociale, secondo una concezione del giurista non esclusivamente centrata sull'applicazione autoritativa della norma. L'interiorizzazione di questi strumenti e metodi favorisce, da un lato, una maggiore sensibilità verso la dimensione umana del conflitto, e, dall'altro, una più articolata capacità di analisi delle dinamiche giuridiche nel loro contesto sociale.

La simulazione della mediazione civile o commerciale ha dimostrato che calandosi, lo studente, nel ruolo della parte confliggente, questi percepisce i veri bisogni degli esseri umani, non solo le pretese e le posizioni qualificabili giuridicamente; rivestendo il ruolo dell'avvocato, vede il limite del processo giurisdizionale rispetto ai reali bisogni delle persone e la necessità di acquisire competenze altre.

Soprattutto, però, la mediazione si fonda sul dialogo e, pertanto, sviluppa una dimensione epistemologica del sapere giuridico che si trasforma da conoscenza astratta a pratica sociale e dialogica, in cui il conflitto diventa occasione di apprendimento e di crescita personale e collettiva, favorendo la maturazione di capacità relazionali, la consapevolezza delle emozioni e l'apertura verso prospettive di collaborazione. In questo modo, la mediazione non solo risolve, ma trasforma il conflitto, generando spazi di cambiamento che rafforzano la coesione tra le persone coinvolte. Una palestra in cui si apprende come costruire comunità inclusive e resilienti. Non si tratta solo di uno strumento tecnico, ma di un processo educativo e culturale che agisce in profondità. L'auspicio è che la mediazione non sia più relegata ai margini dell'offerta formativa, ma riconosciuta come snodo centrale per formare giuristi capaci di ascolto, responsabilità e dialogo.

Francesca Ferrari*

I nuovi percorsi di studio previsti a livello europeo

Il 27 marzo 2024 la Commissione dell'Unione europea ha presentato tre iniziative per istituire una «laurea europea». Nello specifico, il pacchetto include una comunicazione della Commissione su un piano per un diploma di laurea europea (*a blueprint for a European degree*)¹ e due proposte di raccomandazioni del Consiglio, delle quali una intesa a migliorare la garanzia di qualità europea e il sistema di riconoscimento nell'istruzione superiore (*Proposal for a Council Recommendation on a European Quality Assurance and Recognition System in Higher Education*) e l'altra volta a rendere le carriere accademiche più attrattive e sostenibili (*Proposal for a Council Recommendation on attractive and sustainable careers in higher education*).

La proposta dell'esecutivo UE è basata sui risultati di 40 cicli di consultazione delle parti interessate, sulla raccolta di dati di esperienze rilevanti e sui risultati preliminari dei progetti di sperimentazione politica Erasmus+.

Per l'Italia, hanno partecipato alle consultazioni pubbliche, tra gli *altri, diverse università, l'alleanza europea UNITA², coordinata dall'Università di Torino e da Confartigianato Imprese.

Per quanto riguarda i progetti pilota (*Erasmus+ policy experimentation projects*)³ lanciati a giugno 2022 sull'etichetta di laurea europea congiunta

* Università dell'Insubria.

¹ Commissione europea, Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, *Blueprint for a European degree: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social committee and the Committee of the Regions*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2024, <<https://data.europa.eu/doi/10.2766/496478>>.

² UNITA è un'Alleanza composta da 12 Università e una *legal entity* (UNITA GEIE) provenienti da 7 paesi (Italia, Francia, Spagna, Portogallo, Romania, Svizzera e Ucraina) che uniscono 250.000 studenti, uno staff di 22.000 persone e più di 50 partner.

³ Si tratta di progetti di cooperazione transnazionale che prevedono lo sviluppo, l'attuazione e la verifica della pertinenza, dell'efficacia, dell'impatto potenziale e della scalabilità delle attività per affrontare le priorità politiche nei settori dell'istruzione e della formazione. Combinando *leadership* strategica, solidità metodologica e una forte

e sullo statuto giuridico delle alleanze di università europee⁴, sono diverse le università italiane che vi hanno partecipato.

Al *Pilot a European Joint degree*: partecipano l'Università degli Studi di Pavia, l'Università Ca' Foscari di Venezia, l'Università degli Studi di Napoli Parthenope, l'Università degli Studi di Padova, l'Università degli Studi di Roma La Sapienza, al *Pilot institutionalised EU cooperation instruments to explore the feasibility for a possible European legal status for alliances of higher education institutions* partecipano l'Università degli Studi di Torino e l'Università degli Studi di Trento⁵.

Il 19 dicembre 2024 sono peraltro stati pubblicati i risultati dei progetti pilota⁶. Nel report del *Pilot for a European Joint degree* sono stati evidenziati i benefici di un «titolo europeo» come strumento per rafforzare l'identità europea e promuovere l'inclusività nell'istruzione superiore. In particolare, questi consorzi hanno identificato oltre 50 ostacoli che impediscono alle istituzioni di istruzione superiore di offrire programmi congiunti e titoli comuni tra gli Stati membri dell'UE, tra cui regole incompatibili su

dimensione europea, questi progetti consentono l'apprendimento reciproco e sostengono politiche basate su dati concreti a livello europeo.

⁴ Le alleanze di università europee sono un'iniziativa (realizzata con il sostegno finanziario dei programmi Erasmus+ e Horizon Europe) che ha l'obiettivo di rafforzare la cooperazione transnazionale sistemica, strutturale e sostenibile tra istituti di istruzione universitaria in tutta Europa. Le università italiane che hanno preso parte a questi progetti, dal 2019 (anno di lancio) ad oggi, sono 46. Cfr. il comunicato stampa della Commissione del 28 giugno 2024, *New funding for additional European Universities alliances will boost cooperation in higher education* <https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_24_3542>.

⁵ In totale, i progetti selezionati riuniscono 100 partner provenienti da tutta Europa, tra cui 90 istituti di istruzione superiore. Ad essi si affiancano, inoltre, circa 190 partner associati, con un buon equilibrio geografico, tra cui tutti gli Stati membri dell'UE, la Norvegia e la Turchia, la Svizzera e il Regno Unito. Sono inoltre coinvolti 17 ministeri di 16 Paesi, tra cui quello italiano e 22 enti di accreditamento/valutazione della qualità di 17 Paesi, tra cui l'Italia, hanno aderito ai progetti per lavorare in cooperazione con l'obiettivo di promuovere una cooperazione europea più efficace nel campo dell'istruzione superiore. Gli istituti di istruzione superiore delle 3 alleanze di università europee (ECIU, EUt+, UNITA) esploreranno la possibilità di ottenere uno status giuridico europeo per la loro alleanza, in aggiunta a UniGR (Université de la Grande Région). Diversi progetti includono anche i sindacati studenteschi tra i loro partner associati.

⁶ Si veda, *COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. Report on the final outcomes of the Erasmus+ policy experimentation projects: European degree (label) and institutionalised EU cooperation instruments*, Bruxelles, 19 dicembre 2024, disponibile al sito <[https://www.vleva.eu/storage/1324/European-degree-\(label\)-and-institutionalised-EU-cooperation-instruments.pdf](https://www.vleva.eu/storage/1324/European-degree-(label)-and-institutionalised-EU-cooperation-instruments.pdf)>.

curriculum, durata dei corsi e modalità di apprendimento⁷. È stata anche rimarcata l'importanza di integrare gli strumenti del 'processo di Bologna', come la garanzia di qualità e l'approccio comune per la valutazione dei programmi congiunti nonché il bisogno di risorse finanziarie dedicate per incentivare lo sviluppo di programmi congiunti.

I quattro progetti pilota che, invece, hanno esplorato la fattibilità di uno statuto giuridico europeo per le alleanze e i consorzi di istituzioni di istruzione superiore, hanno analizzato alcuni strumenti giuridici esistenti come il Gruppo Europeo di Cooperazione Territoriale (EGTC) e il Raggruppamento di Interesse Economico Europeo (EEIG), per individuare modalità idonee al fine di rendere più efficace la cooperazione transnazionale tra istituzioni accademiche. Sono state identificate quattro aree cruciali che necessitano di uno strumento giuridico specifico, ovvero: le attività educative congiunte, la *governance* e i finanziamenti sostenibili, la gestione congiunta delle risorse e le relazioni esterne. I progetti hanno concluso che nessuno degli strumenti legali attuali soddisfa pienamente le esigenze delle alleanze di istituzioni di istruzione superiore operanti. Di conseguenza, è stato suggerito di creare un nuovo status legale europeo dedicato, in grado di rispondere meglio alle esigenze transnazionali, ma anche di adattare gli strumenti esistenti, come l'EGTC, per rispondere a queste necessità.

Il negoziato tecnico sulle due raccomandazioni proposte dalla Commissione si è svolto in seno al Comitato istruzione durante le presidenze belga e ungherese del Consiglio europeo e ha continuato, nel primo semestre 2025, durante la presidenza polacca.

Il 25 novembre 2024 si è peraltro addivenuti all'approvazione e pubblicazione della raccomandazione volta a rendere le carriere accademiche più attrattive e sostenibili⁸. Gli Stati membri non sono obbligati a trasporre le misure previste dalle raccomandazioni in normativa nazionale perché si tratta di *non binding instruments*⁹, come peraltro

⁷ Per superare queste sfide, sono stati stilati dei criteri europei per i titoli congiunti, con l'obiettivo di semplificare le pratiche e rispettare la libertà accademica. Il processo ha portato alla creazione di 16 criteri co-creati con l'obiettivo di non interferire con il contenuto dei programmi di studio, ma di stabilire linee guida per la qualità e la struttura dei programmi congiunti.

⁸ Raccomandazione del Consiglio n. 15477/24 relativa a carriere attraenti e sostenibili nell'istruzione superiore, Bruxelles, 25 novembre 2024, disponibile al sito <<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-15477-2024-INIT/it/pdf>>.

⁹ Le raccomandazioni costituiscono, all'interno degli atti tipici e non vincolanti definiti dall'articolo 288 del Trattato, la manifestazione normativa più dettagliata, in quanto si prestano a espressioni variegata e talvolta eterogenee. Le loro modalità di espressione spaziano, infatti, da una forma puramente suggestiva — intesa come un invito o

impone la base giuridica delle stesse, costituita dagli artt. 165 e 166 TFUE; ed infatti «istruzione» e «formazione» sono ambiti che rimangono di competenza degli Stati membri.

Innanzitutto, pare opportuno esaminare la Comunicazione per un diploma di laurea europeo: «*A blueprint for a European degree*».

Nel testo elaborato dalla Commissione la laurea europea è definita come un «[...] nuovo tipo di titolo di studio da inserire nelle legislazioni nazionali, che faciliterebbe la cooperazione tra università di diversi Paesi e lo sviluppo di programmi comuni innovativi che portino a una laurea congiunta, nel pieno rispetto della loro autonomia istituzionale e delle competenze dei governi degli Stati membri o delle regioni». Una laurea europea verrebbe rilasciata a livello nazionale, regionale o istituzionale su base volontaria secondo un insieme comune di criteri concordati a livello europeo. L'insieme comune di criteri renderebbe queste lauree veramente 'europee', in quanto sarebbero comunque rilasciate da università accreditate a livello nazionale e sarebbero incluse nella legislazione nazionale allo stesso modo delle lauree nazionali.

La laurea europea sarebbe automaticamente riconosciuta in tutta l'Unione senza dover soddisfare ulteriori criteri o sottoporsi a ulteriori procedure di riconoscimento.

Nello *Staff Working Document* si evidenzia che, per arrivare a una laurea europea, è necessario un lavoro significativo per migliorare e snellire i processi di garanzia della qualità nell'istruzione superiore e per garantire condizioni interessanti per il personale accademico dell'istruzione superiore coinvolto nella cooperazione transnazionale.

Si sottolinea, infatti, che il modo in cui l'assicurazione della qualità è regolamentata in molti Stati membri e le discrepanze tra i quadri legislativi nazionali ostacolano una profonda cooperazione transnazionale e lo sviluppo di programmi di laurea congiunti.

Nello *Staff Working Document* il personale accademico viene definito «indispensabile» per la prosperità degli istituti di istruzione superiore europei e per una più profonda cooperazione transnazionale. La creazione di offerte formative congiunte che includano la mobilità, come i programmi di laurea congiunti, con metodi di insegnamento e apprendimento innovativi, richiede uno sforzo e una dedizione notevoli da parte degli accademici. Tuttavia, la Commissione ha sottolineato come ciò non sia ancora adeguatamente valorizzato e riconosciuto nello sviluppo e nella

un'esortazione a comportamenti specifici senza l'imposizione di un obbligo di risultato — fino a configurazioni dotate di un grado di vincolatività così elevato da condizionarne la natura giuridica e portarle a differire sostanzialmente dagli atti originariamente previsti.

promozione della carriera accademica.

Un quadro europeo per carriere accademiche attraenti è dunque ritenuto una *step* fondamentale per rendere operativa la parità di stima per l'insegnamento, le attività di ricerca e il coinvolgimento nella cooperazione transnazionale.

Il pacchetto proposto si basa su consultazioni con tutti i soggetti interessati del settore dell'istruzione superiore, compresi gli istituti di istruzione superiore, gli studenti, le agenzie nazionali di garanzia della qualità, i datori di lavoro e le autorità degli Stati membri. Le iniziative si fondano altresì sui risultati preliminari di 6 progetti di sperimentazione politica Erasmus+ su una laurea europea e su 4 progetti di sperimentazione politica europea Erasmus+ in corso.

Gli obiettivi perseguiti consistono nella cooperazione transnazionale; nel rafforzamento della competitività e attrattività del settore europeo dell'istruzione superiore sulla scena globale; nel coltivare una forza lavoro flessibile, qualificata, innovativa e resiliente; nel promuovere un forte senso di appartenenza all'Europa; nell'avvicinare l'Europa alla realizzazione dello 'spazio europeo dell'istruzione' entro il 2025; nello sviluppare uno spazio comune dell'UE per la mobilità dell'apprendimento, il multilinguismo e un'istruzione di qualità per tutti, attraverso una forte cooperazione transnazionale tra gli istituti di istruzione, il loro personale e i loro studenti.

Il titolo dovrebbe essere basato su criteri comuni concordati a livello europeo che si trovano elencati in allegato alla proposta di raccomandazioni del Consiglio su una garanzia di qualità europea e un sistema di riconoscimento nell'istruzione superiore. In particolare i criteri per una laurea europea sono divisi in 3 diversi gruppi: organizzazione e gestione dei programmi transnazionali, esperienza di apprendimento e insegnamento innovativi e valori europei. Si evidenzia come un programma sia congiunto se offerto da almeno 2 istituti di istruzione superiore provenienti da almeno 2 diversi Stati membri dell'UE, se progettato e realizzato congiuntamente da tutti gli istituti di istruzione superiore partecipanti che rilasciano congiuntamente il titolo di studio e si chiarisce che la durata e il carico di lavoro del programma congiunto sono descritti in crediti ECTS. Si precisa anche che gli studenti iscritti al programma congiunto hanno accesso semplificato e gratuito ai servizi necessari per completare i loro studi presso tutti gli istituti di istruzione superiore partecipanti e che ogni studente iscritto a un programma congiunto trascorre un periodo di mobilità fisica in almeno un altro Stato membro dell'UE diverso dal proprio paese di residenza e/o dal paese in cui si trova l'istituto di istruzione superiore di immatricolazione.

Quanto poi all'esperienza di apprendimento il programma congiunto deve utilizzare approcci di apprendimento e insegnamento innovativi, incentrati sullo studente e basati sulla ricerca, anche attraverso l'uso di tecnologie digitali, ove opportuno, e deve garantire la partecipazione attiva degli studenti alla progettazione e allo sviluppo del programma, nonché ai processi di insegnamento e apprendimento. Il programma congiunto include anche una componente intersettoriale in collaborazione con partner non accademici, come organizzazioni della società civile, imprese e/o autorità pubbliche e dispone sia di un sistema di valutazione della qualità, che include la valutazione da parte di studenti, personale accademico e personale non accademico, nonché partner esterni e parti interessate, sia di un sistema per monitorare i risultati dei laureati. Nel caso di un dottorato congiunto, inoltre, gli studenti sono co-valutati da almeno due istituti di istruzione superiore provenienti da almeno due diversi Paesi e co-supervisionati da supervisori provenienti da almeno due diversi istituti di istruzione superiore situati in due Stati diversi.

In relazione, poi, ai valori europei, la Commissione precisa che le politiche del programma congiunto promuovono e aderiscono ai valori democratici, al plurilinguismo – ed infatti durante il programma congiunto, ogni studente è esposto ad almeno due diverse lingue dell'Unione – all'inclusione e alla sostenibilità, in quanto il programma integra la sostenibilità ambientale e sociale in tutti gli aspetti del programma.

Secondo la Commissione UE, un diploma di laurea europeo consentirebbe di ridurre gli ostacoli burocratici che attualmente limitano la possibilità di sviluppare iniziative congiunte, favorirebbe la mobilità per apprendimento e aiuterebbe gli istituti di istruzione superiore di diversi Paesi a collaborare in modo più efficace tra loro.

La comunicazione propone, in particolare, un percorso concreto verso l'istituzione di un titolo di studio superiore, riconosciuto automaticamente in tutta l'Unione, basato su un approccio graduale per gli Stati membri. Riconoscendo le diverse situazioni di partenza, le tradizioni educative e le normative differenti degli Stati membri dell'Unione, si propone il concetto di «punti di ingresso», che definisce le fasi o i percorsi iniziali che gli Stati membri e gli istituti di istruzione superiore possono considerare nel processo verso una laurea europea.

I punti di ingresso sono concepiti proprio quali strumenti idonei ad offrire opzioni flessibili che consentano agli Stati e alle istituzioni di progredire al proprio ritmo, in un approccio graduale che miri a integrare efficacemente la laurea europea nei diversi contesti nazionali, nel rispetto

dell'autonomia di ciascun Paese e lavorando al contempo per lo sviluppo dello 'spazio europeo dell'istruzione' che considera due possibili punti di partenza, un marchio europeo preparatorio o «*preparatory European label*» o un diploma di laurea europea, «*European degree*».

Il marchio europeo preparatorio dovrebbe essere rilasciato come certificato complementare alle qualifiche ottenute dagli studenti che si laureano in programmi congiunti erogati nel contesto della cooperazione transnazionale tra diversi istituti di istruzione superiore. Questo marchio potrebbe essere assegnato ai programmi di laurea congiunti che soddisfano i criteri europei stabiliti dalle autorità competenti per l'accreditamento o la garanzia della qualità, come le università che si auto-accreditano, le agenzie di accreditamento o gli organismi di garanzia della qualità. Da un lato, il marchio europeo potrebbe offrire un utile strumento di *branding*, indicando la qualità e l'aderenza agli standard europei. Questo punto di ingresso sembra essere adatto per le istituzioni di Paesi che non sono ancora pronti a integrare completamente una laurea europea nei loro sistemi nazionali, ma che desiderano allinearsi agli standard europei e procedere gradualmente verso una maggiore integrazione europea.

Il diploma di laurea europea, invece, è un titolo di studio rilasciato congiuntamente da più istituti di istruzione superiore di diversi Stati membri dell'UE. Il titolo europeo verrebbe integrato come un nuovo tipo di qualifica nella legislazione nazionale. Si tratterebbe di uno strumento di armonizzazione piena, idoneo a dar vita ad un quadro comune e chiaro per la creazione di programmi di laurea congiunti. Come per qualsiasi altro titolo di studio, esso verrebbe accreditato dalle autorità competenti a livello istituzionale.

Questa prospettiva sembra essere – alla luce dei risultati dei progetti Erasmus+ – più efficace, perché eliminerebbe le barriere, promuoverebbe la creazione di programmi congiunti e fornirebbe linee guida a livello europeo. Nonostante ciò la Commissione ha sottolineato come questo strumento non sia utilizzabile in via esclusiva in quanto inadatto ad eliminare direttamente le barriere strutturali più profonde insite nel diverso contesto normativo e amministrativo dei sistemi educativi degli Stati membri.

La Commissione avvierà una serie di azioni per sostenere la realizzazione di questo piano. In particolare, la Comunicazione ha annunciato l'avvio di un laboratorio politico sul diploma europeo, che sarà istituito nel 2025 e sostenuto dal programma Erasmus+, con l'obiettivo di coinvolgere gli Stati membri e la comunità accademica nell'elaborazione di orientamenti per arrivare a istituire un diploma europeo.

Nel 2025, sempre nell'ambito del programma Erasmus+, è previsto poi che siano lanciati nuovi bandi per progetti per il percorso verso un diploma europeo (*European degree Pathways Projects*), allo scopo di fornire incentivi finanziari agli Stati membri, insieme alle loro agenzie di accreditamento e di assicurazione della qualità, alle università, agli studenti e alle parti economiche e sociali, affinché intraprendano il percorso verso una laurea europea.

L'Esecutivo dell'Unione ha, inoltre, messo a punto per il 2025 l'istituzione di un «*European degree Forum*», allo scopo di monitorare i progressi verso l'attuazione delle misure che porteranno al diploma europeo. Nell'ambito del *forum*, la Commissione chiederà agli Stati membri e ai portatori di interesse del settore dell'istruzione superiore, di co-definire linee guida e piani d'azione per mettere a punto un titolo di laurea europeo.

La Commissione, tra le altre cose, ha inoltre dichiarato che continuerà a sostenere l'attuazione degli strumenti definiti dal processo di Bologna, anche attraverso un bando Erasmus+ (2024) sullo spazio europeo dell'istruzione superiore, ed esplorerà possibili connessioni tra il diploma europeo e la direttiva sulle qualifiche professionali.

Nella comunicazione si afferma poi che le misure presentate rappresentano la messa in atto delle ambizioni definite nella *Strategia europea per le università* (lanciata nel 2022 come uno dei pilastri dello spazio europeo dell'istruzione) e, tra le esperienze positive che hanno ispirato questo documento, si citano le alleanze europee di università¹⁰.

Quanto poi alla proposta di raccomandazione del Consiglio su una garanzia di qualità europea e un sistema di riconoscimento nell'istruzione superiore¹¹ essa persegue l'obiettivo di fornire strumenti chiave per arrivare al rilascio dei titoli di laurea europei, in quanto una solida garanzia di qualità e un efficace riconoscimento automatico, sono fattori fondamentali per istituire un diploma europeo. La proposta mira, inoltre, a sostenere ulteriormente l'allineamento, la compatibilità e l'integrazione degli strumenti europei e quelli del processo di Bologna e contiene in allegato i criteri che dovrebbero consentire di stabilire accordi tra università per il rilascio di lauree europee, tra i quali: eccellenza nell'organizzazione e

¹⁰ Si è tenuta a Bruxelles il 27 e 28 febbraio 2025 una riunione delle alleanze nell'ambito della quale è stato rimarcato il ruolo chiave delle alleanze stesse a favore del raggiungimento della laurea europea, dettagli disponibili su: <<https://education.ec.europa.eu/event/shaping-the-future-european-universities-alliances-for-a-competitive-europe>>.

¹¹ COM/2024/147, *Proposta di RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO relativa a un sistema europeo di assicurazione della qualità e riconoscimento nell'istruzione superiore*, disponibile su <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52024DC0147>>.

nella gestione dei programmi transnazionali; rilevanza dell'esperienza di apprendimento; interdisciplinarietà, mobilità degli studenti e acquisizione di competenze orizzontali e digitali; aderenza ai valori europei: democrazia, multilinguismo, inclusione e sostenibilità ambientale.

La raccomandazione del Consiglio relativa a carriere attrattive e sostenibili nell'istruzione superiore, adottata il 25 novembre scorso, punta, invece, a valorizzare il ruolo centrale dell'istruzione universitaria nel fornire e potenziare competenze di alto livello, e nel rafforzare la capacità di innovazione e la competitività in UE.

Si concentra su due questioni che hanno un impatto sull'attrattiva delle carriere accademiche: la creazione di nuove attività didattiche transnazionali congiunte (come una laurea europea) e la promozione, il riconoscimento e la valorizzazione dei diversi ruoli accademici, compreso l'insegnamento innovativo.

Il riconoscimento reciproco dei titoli è un tema di dibattito all'interno della comunità accademica europea e su cui anche il Consiglio lavora da tempo; infatti, a maggio 2023, il Consiglio ha approvato le conclusioni sul tema con ulteriori misure per tradurre in realtà il riconoscimento reciproco automatico nel settore dell'istruzione e della formazione¹².

L'istituzione di un «diploma di laurea europea» rappresenterebbe un importante passo verso l'attuazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025, un risultato auspicato dalla strategia europea sull'università del 2022, ed anche il raggiungimento di un obiettivo perseguito sin dal 1999 con il processo di Bologna.

Il «diploma europeo» è presentato dalla Commissione come uno strumento fondamentale per completare il processo di rafforzamento della cooperazione tra le università europee e la mobilità per apprendimento.

Cercando ora di comprendere cosa si intenda per didattica innovativa nell'ambito della laurea europea, si evidenzia che ci si riferisce a un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che è incentrato sullo studente, incoraggiando la sua partecipazione attiva e il suo coinvolgimento nel processo di apprendimento; è basato sulla ricerca, perché integra la ricerca nell'insegnamento e nell'apprendimento, offrendo agli studenti l'opportunità di applicare le conoscenze teoriche a contesti pratici; è interdisciplinare e intersettoriale, in quanto promuove la collaborazione tra diverse discipline accademiche e tra il mondo accademico e il mondo del lavoro, utilizza le tecnologie digitali e le integra nell'insegnamento e

¹² *The European Education Area: Looking to 2025 and Beyond* – Council resolution, Bruxelles, 16 maggio 2023 <<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9311-2023-INIT/en/pdf>>.

nell'apprendimento per creare esperienze di apprendimento più efficaci, coinvolgenti e personalizzate.

La didattica innovativa per la laurea europea mira a formare laureati con competenze e conoscenze avanzate, in linea con le esigenze di un mercato del lavoro globale e in continua evoluzione.

È chiaro che le nuove iniziative della Commissione europea in materia di laurea europea potrebbero avere un impatto significativo sulla laurea in giurisprudenza e sul relativo percorso di studi.

In particolare, si ritiene che le nuove iniziative possano impattare sulla mobilità studentesca, facilitando la mobilità degli studenti di giurisprudenza tra diverse università europee e consentendo loro di studiare in diversi sistemi giuridici e acquisire così una prospettiva più ampia e internazionale, ma altresì dar luogo alla possibilità di addivenire ad un *curriculum* di studi che sia più innovativo e interdisciplinare posto che i citati criteri per una laurea europea incoraggiano l'uso di approcci di apprendimento e insegnamento innovativi e l'inclusione di una componente intersettoriale.

Questo potrebbe indubbiamente condurre a programmi dei corsi di laurea in giurisprudenza più moderni, interdisciplinari e in linea con le esigenze del mercato del lavoro.

L'iniziativa mira peraltro anche a semplificare il riconoscimento automatico delle qualifiche accademiche tra gli Stati membri; ciò faciliterebbe certamente il percorso anche degli studenti – numericamente non più così significativi – che desiderano esercitare la professione legale in un altro Paese europeo dopo la laurea.

Peraltro, una laurea europea renderebbe altresì i programmi di giurisprudenza europei più attraenti per gli studenti internazionali, rafforzando la reputazione dell'istruzione superiore europea a livello globale.

È tuttavia indubbio che l'attuazione delle iniziative della Commissione presenta anche alcune sfide significative.

Innanzitutto, è rilevante il livello di armonizzazione dei sistemi giuridici; non si può non riconoscere, infatti, che i sistemi giuridici europei presentano ancora notevoli differenze.

È poi necessario l'adattamento dei programmi di studio e, dunque, le università dovrebbero adattare i loro programmi dei corsi di laurea in giurisprudenza per soddisfare i criteri della laurea europea, ciò potrebbe richiedere tempo e risorse.

Infine, è ineludibile che si pone il tema del riconoscimento delle professioni legali: posto che la laurea europea non garantisce automaticamente il riconoscimento della professione legale in tutti gli Stati membri, sarà necessario un ulteriore lavoro per armonizzare le regole

di accesso alla professione.

Le nuove iniziative della Commissione europea in materia di laurea europea hanno il potenziale per apportare cambiamenti significativi alla laurea in giurisprudenza e al relativo percorso, aprendo nuove opportunità per gli studenti e rafforzando l'istruzione superiore europea. Tuttavia, sarà fondamentale affrontare le sfide e adattare i programmi di studio per garantire il successo dell'iniziativa.

Certamente alcuni *step* non solo teorici ma anche pratici sono stati già attuati al fine di migliorare l'aderenza del corso di studi in giurisprudenza alle sfide attuali; basti pensare alle cliniche legali¹³ e ai tirocini obbligatori, alle plurime esperienze pratiche inserite nei percorsi di studi, come le simulazioni di processi, la redazione di atti giuridici nonché gli *stage* presso studi legali, aziende, o enti pubblici, spesso derivanti da collaborazioni e *partnership* tra le realtà accademiche e il mondo professionale.

Sembra si possa tuttavia dire che altri *step* vanno portati a termine al fine di incrementare la multidisciplinarietà del corso di studi, per esempio offrendo su base regolare corsi opzionali in economia, scienze politiche, tecnologia e gestione aziendale, per formare giuristi con una visione più ampia e interdisciplinare, ma anche rivalutando il ruolo delle *soft skills*, incrementando dunque le abilità di negoziazione, comunicazione, *problem solving* e *leadership*, fondamentali nel contesto professionale moderno.

Al fine di adeguarsi alla nuova realtà determinata dalla digitalizzazione e dall'intelligenza artificiale, si rende necessario modernizzare i corsi di laurea inserendo materie come diritto dell'intelligenza artificiale, *cybersecurity*, *smart contracts* e *privacy*, ma anche consentire agli studenti di familiarizzare con *software* gestionali per studi legali, *database* giuridici e piattaforme, comprendendone rischi e potenzialità.

Sempre più importante è poi l'internazionalizzazione non solo in termini di programmi di mobilità, ma anche mediante un'opportuna espansione di materie come il diritto comparato, non certo allo scopo di indurre gli studenti a conoscere con modalità filateliche i sistemi di dieci o venti altri sistemi giuridici, bensì per far acquisire ai prossimi laureati europei una visione dell'evoluzione del diritto a livello globale, senza dimenticare i sistemi giuridici sovranazionali, come l'Unione europea o il diritto ONU.

Altrettanto fondamentale nel confronto con le istituzioni superiori di altri Paesi è che le università italiane si dotino di efficienti *career service* che si occupino non solo dell'orientamento professionale, bensì anche di

¹³ 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», III, 2019, pp. 42 ss.

monitorare le tendenze del mercato e proporre adattamenti dei contenuti dei corsi in base alle richieste emergenti del mercato del lavoro, come il diritto della sostenibilità o della competitività.

Estremamente rilevante in una società come quella attuale è anche la valorizzazione della formazione continua, non solo mediante corsi post-laurea, ma anche il c.d. *lifelong learning*, incentivando il concetto di apprendimento permanente, integrato con percorsi di formazione universitaria.

Questi interventi mirano a colmare il divario tra preparazione accademica e richieste professionali, rendendo i laureati in giurisprudenza più pronti ad affrontare le sfide di un panorama giuridico in continua evoluzione.

Dall'angolo visuale nel quale ora mi trovo, quello del corpo diplomatico esperto italiano all'Unione europea, mi sembra si possa dire che la preparazione scolastica ed accademica italiana si sia collocata per anni in una posizione di eccellenza, come dimostrano i dati secondo i quali il numero complessivo di italiani che lavorano nelle istituzioni europee si colloca sopra il 13% del globale, tuttavia oggi le sfide che il mercato presenta nel suo complesso impongono una riflessione e una maggiore aderenza del corso di studi in giurisprudenza alle esigenze emergenti.

Esistono peraltro a livello globale alcune esperienze estremamente significative quali: simulazioni e utilizzo di realtà virtuale per permettere agli studenti di 'entrare' in aule di tribunale virtuali¹⁴; questo approccio consente di esercitarsi in scenari realistici, come interrogatori o processi simulati, migliorando la preparazione pratica; la *gamification*, utilizzata dalla Singapore Management University¹⁵, che utilizza giochi interattivi per insegnare concetti legali complessi. Ad esempio, giochi di ruolo basati su casi permettono agli studenti di competere e collaborare per risolvere problemi, rendendo l'apprendimento coinvolgente e dinamico; la formazione interdisciplinare: a titolo esemplificativo l'Harvard Law School ha avviato programmi che combinano il diritto con l'analisi dei dati, la scienza e l'economia come il corso su «*Law and Data Science*», che introduce

¹⁴ P. LOGOTHETIS, *Ottawa's Faculty of Law takes moot trials to the metaverse*, 17 marzo 2022, disponibile al sito <<https://www.uottawa.ca/about-us/media/newsroom/uottawas-faculty-law-takes-moot-trials-metaverse>>; Communication, Faculty of Law, *Students Harness the Power of Virtual Reality for a Moot in the Metaverse*, 11 aprile 2023, disponibile al sito <<https://www.uottawa.ca/en/news-all/students-harness-power-virtual-reality-moot-metaverse>>.

¹⁵ J. TAN, N. SOCKALINGAM, *Gamification to Engage Students in Higher Education*, settembre 2015, disponibile al sito <https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/lkcsb_research/article/5739/&path_info=GamificationEngageStudentsHigherEducation_RT_NS_2016Mar_WP.pdf>.

gli studenti a tecniche di analisi dei *big data* applicate al diritto; i corsi di «*hackathon*» legale quali quelli dell'University of Melbourne (Australia)¹⁶ che organizza *hackathon* legali dove studenti di giurisprudenza, informatica e design collaborano per sviluppare soluzioni innovative ai problemi del settore legale, promuovendo la creatività e il lavoro interdisciplinare.

Del resto è inevitabile che il corso di studi in giurisprudenza si adegui alle nuove esigenze della società; di ciò era già consapevole Roscoe Pound, giurista e filosofo americano, che affermò che diritto non può essere inteso o applicato efficacemente senza comprendere le influenze sociali, economiche e psicologiche che lo circondano, nonché che il giurista deve essere anche un sociologo, uno storico e un economista¹⁷. Il concetto riflette la sua visione generale del movimento del *Sociological Jurisprudence*, secondo la quale il diritto deve essere visto come uno strumento di ingegneria sociale e che, per essere efficace, deve considerare le condizioni sociali, economiche e culturali.

Infine, come già accennato, il Consiglio ha adottato il 25 novembre scorso la raccomandazione che incoraggia i paesi dell'UE a rendere più attraenti e sostenibili le carriere nell'istruzione superiore.

La raccomandazione in questione sottolinea la necessità di riconoscere la diversità dei percorsi di carriera accademica ed evidenzia l'importanza di valorizzare l'insegnamento e la ricerca e include anche misure per incentivare i professionisti dell'Accademia a partecipare a una gamma più ampia di attività legate alla carriera, comprese quelle educative transfrontaliere e in generale quelle della cooperazione transnazionale.

Ed infatti, sebbene il personale accademico debba svolgere diversi ruoli, che vanno dall'insegnamento e dalla ricerca tradizionali all'innovazione, alla *leadership*, al tutoraggio, all'amministrazione e alla gestione, questi ruoli non sono riconosciuti in modo uniforme. Ciò può condurre a distorsioni in termini di strutture di carriera, nonché al riconoscimento sociale generale della ricerca a scapito dell'insegnamento e di altre attività accademiche non di ricerca.

La raccomandazione del Consiglio evidenzia le azioni di sostegno che gli istituti di istruzione superiore dovrebbero intraprendere per rendere più attraenti le carriere, tra cui migliori condizioni di lavoro, sviluppo professionale continuo, parità di genere, equilibrio tra lavoro e vita privata e inclusione. Il Consiglio incoraggia inoltre i datori di lavoro a riconoscere e sostenere la varietà di percorsi di carriera accademica disponibili e chiede un maggiore riconoscimento dell'intera gamma di ruoli e compiti

¹⁶ Cfr. <<https://umsu.unimelb.edu.au/events/6885/4896/>>.

¹⁷ R. POUND, *Social Control Through Law*, Yale University Press, 1942.

svolti dal personale accademico, oltre alle attività di ricerca. Non è più concepibile, infatti, in una realtà come quella attuale, che colui il quale sceglie la carriera accademica in materie giuridiche si chiuda in una biblioteca a scrivere tomi di migliaia di pagine senza vedere cosa succede nell'arena del diritto; ciò che si deve perseguire è una vera e propria interazione tra accademia, mondo professionale e società civile e tutto ciò deve avere come confini se non ancora il mondo, quantomeno l'Europa.

Successivamente alla redazione del presente contributo, il quadro istituzionale dell'Unione europea ha conosciuto sviluppi di rilievo in materia di costruzione di un possibile titolo accademico europeo congiunto. In particolare, in data 12 maggio 2025, il Consiglio ha adottato la raccomandazione relativa a un sistema europeo di assicurazione della qualità e di riconoscimento nell'istruzione superiore, superando la precedente fase negoziale della proposta avanzata dalla Commissione¹⁸. Nella medesima occasione, il Consiglio ha altresì approvato una risoluzione concernente l'introduzione di un *joint European degree label* e i passi successivi verso un possibile *joint European degree*¹⁹.

Dalla lettura coordinata di tali atti emerge come l'orientamento attuale dell'Unione non si traduca ancora nell'immediata istituzione di un titolo europeo unitario, bensì in un approccio graduale e progressivo. In particolare, la roadmap delineata prevede una fase preparatoria (2025-2026), seguita dal rilascio dell'etichetta europea (*label*) entro la fine del 2026, una fase di monitoraggio e valutazione nel periodo 2026-2028 e, infine, una decisione informata entro il 2029 circa l'eventuale introduzione di un titolo congiunto europeo in senso pieno²⁰. Ne consegue che, allo stato attuale, il *joint European degree label* rappresenta lo strumento centrale di armonizzazione e riconoscimento, mentre l'eventuale istituzione di un titolo europeo resta subordinata a una successiva valutazione di fattibilità.

Parallelamente, la Commissione europea ha dato avvio alla fase attuativa degli strumenti delineati nel pacchetto del marzo 2024, trasformando le precedenti linee programmatiche in iniziative operative. In tale contesto, si collocano, tra l'altro, l'istituzione di un *Policy Lab* e

¹⁸ Consiglio dell'Unione europea, Raccomandazione relativa a un sistema europeo di assicurazione della qualità e di riconoscimento nell'istruzione superiore, 12 maggio 2025.

¹⁹ Consiglio dell'Unione europea, Risoluzione sul *joint European degree label* e sui passi successivi verso un possibile *joint European degree*, 12 maggio 2025 (pubblicata in GUUE il 22 maggio 2025).

²⁰ Ivi, spec. sulla *roadmap* temporale (2025-2029) e sulle fasi di implementazione.

di un *European Degree Forum* a cadenza annuale, nonché l'attivazione di specifiche linee di finanziamento nell'ambito del programma Erasmus+, tra cui gli *European degree pathway projects* e le *European degree exploratory actions*, finalizzate rispettivamente al supporto delle riforme normative e amministrative a livello nazionale e alla sperimentazione di modelli di cooperazione accademica transnazionale²¹.

Tali sviluppi confermano come il processo di integrazione nel settore dell'istruzione superiore stia evolvendo secondo una logica incrementale, fondata su strumenti di soft law, sperimentazione e progressiva convergenza dei sistemi nazionali, piuttosto che attraverso un'immediata armonizzazione normativa vincolante.

²¹ Commissione europea, *Communication on a blueprint for a European degree*, 27 marzo 2024, nonché documentazione attuativa e *call Erasmus+ 2025-2026* relative agli *European degree pathway projects* e alle *exploratory actions*.

Stefano Bonometti*

La didattica on line e il blended learning design: progettazione di un percorso multi-contesto

SOMMARIO: 1. Introduzione – 2. *Blended design* tra pedagogia e modelli organizzativi – 3. La progettazione *blended* e le Unità di Apprendimento nell'università – 4. Strategie *blended*: videolezioni brevi ed *e-tivities* per l'apprendimento attivo – 5. Conclusioni: verso una didattica universitaria trasformativa – Bibliografia.

1. *Introduzione*

Il *blended learning* è un approccio didattico che integra presenza e online in modo intenzionale, valorizzando tempi, spazi e tecnologie per promuovere l'apprendimento attivo. Non si limita a digitalizzare contenuti, ma propone ambienti formativi flessibili, centrati sulla partecipazione e sulla diversità degli stili di apprendimento. Videolezioni brevi ed *e-tivities* rappresentano strumenti efficaci per stimolare riflessione e autonomia. Guidato da una progettazione consapevole, il *blended design* può rendere la didattica universitaria più inclusiva, personalizzata e coerente con le sfide educative contemporanee.

Negli ultimi anni, il *blended learning* si è affermato come approccio strategico per innovare la didattica accademica, integrando ambienti fisici e digitali in una logica multi-contesto. In questo scenario, la progettazione didattica assume un ruolo centrale nel valorizzare l'esperienza dello studente, stimolandone la partecipazione attiva e consapevole. L'articolo intende esplorare i fondamenti teorici e metodologici del *blended design*, offrendo strumenti operativi per una didattica universitaria efficace, riflessiva e centrata sull'apprendimento.

2. *Blended design tra pedagogia e modelli organizzativi*

Il *blended learning*, inteso come apprendimento misto, rappresenta una risposta pedagogicamente fondata alle trasformazioni contemporanee dell'università. Lungi dall'essere una mera alternanza tra presenza e

* Università dell'Insubria. *Teaching and Learning Center*.

distanza e tanto meno un'estensione in sincrono dell'aula, l'approccio *blended* si configura come una progettazione intenzionale e consapevole che integra spazi, tempi, tecnologie e metodologie con l'obiettivo di attivare negli studenti processi significativi di costruzione della conoscenza. L'integrazione tra aula fisica e ambienti digitali va letta alla luce di una concezione dell'insegnamento non più trasmissiva ma co-costruttiva, in cui il docente agisce come facilitatore, predisponendo un campo pedagogico in grado di mobilitare le risorse cognitive, emotive e relazionali degli studenti. L'apprendimento, in questa prospettiva, è un processo costruttivo, intenzionale e collaborativo, che si alimenta del dialogo tra saperi pregressi e nuove esperienze, tra contenuti disciplinari e situazioni autentiche.

L'approccio *blended* si fonda inoltre su una visione complessa dell'intelligenza e dell'apprendimento. Come evidenziato da Gardner¹, ogni studente apprende in modo differente, secondo profili cognitivi, emotivi e culturali unici. L'ambiente *blended* consente di diversificare percorsi, stimoli e strumenti, favorendo una didattica inclusiva. In parallelo, la dimensione emotiva, spesso sottovalutata nell'istruzione accademica, gioca un ruolo decisivo: secondo Damasio² e Goleman³, emozioni e sentimenti influenzano in profondità l'attenzione, la motivazione e le decisioni. La progettazione didattica deve dunque tener conto di tale complessità, promuovendo consapevolezza di sé, empatia e relazioni significative.

A livello organizzativo, il *blended learning* può assumere diverse configurazioni. Garrison e Vaughan⁴ lo definiscono come un approccio pedagogico che unisce in modo sinergico attività in presenza e online, attraverso l'uso intenzionale delle tecnologie digitali per migliorare l'apprendimento. Le modalità di integrazione possono variare: si va da modelli replicativi, in cui la lezione è trasposta in digitale senza significative variazioni, a modelli alternati o sequenziali, in cui le attività online e in presenza si susseguono in modo articolato, fino a modelli pienamente integrati, che mettono in dialogo continuo le due dimensioni attraverso una regia didattica unitaria. Il *blended design*, per essere efficace, richiede quindi

¹ GARDNER, H. (2013), *Forma mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

² DAMASIO, A. R. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

³ GOLEMAN, D. (1995), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché ci rende felici*. Milano: BUR Edizioni.

⁴ GARRISON, D. R., & VAUGHAN, N. D. (2008), *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.

una profonda consapevolezza pedagogica e una solida progettazione. Non si tratta solo di trasferire contenuti su piattaforme digitali, ma di costruire ambienti di apprendimento capaci di valorizzare la partecipazione attiva degli studenti, di sostenere la riflessione e di promuovere una relazione educativa autentica. Il docente non è più solo trasmettitore di saperi, ma designer dell'esperienza formativa, chiamato a integrare contenuti, metodi e tecnologie secondo logiche coerenti con gli obiettivi formativi e con le caratteristiche del proprio contesto disciplinare e istituzionale.

Il *blended learning* quindi si configura come un dispositivo pedagogico complesso, capace di rispondere alle esigenze di flessibilità, accessibilità e qualità dell'università contemporanea. La sua efficacia risiede non tanto nelle tecnologie impiegate, quanto nella visione pedagogica che guida la loro integrazione in un progetto formativo intenzionale e trasformativo.

3. *La progettazione blended e le Unità di Apprendimento nell'università*

La qualità dell'esperienza di apprendimento in ambienti *blended* dipende in larga misura dalla qualità della progettazione didattica. Un percorso formativo misto non può essere frutto di una semplice alternanza tra momenti online e momenti in presenza o estendere la lezione in presenza in modo sincrono a un pubblico a distanza, deve fondarsi su una regia pedagogica capace di integrare coerentemente contenuti, attività, tecnologie e relazioni in funzione degli obiettivi formativi. Come affermano Garrison e Vaughan⁵, il *blended learning* è un approccio pedagogico che integra in modo intenzionale l'apprendimento faccia a faccia e quello online per migliorare l'efficacia e la flessibilità della formazione.

La progettazione assume quindi una funzione strategica e trasversale: si tratta di elaborare ambienti che promuovano il coinvolgimento attivo dello studente, la costruzione significativa delle conoscenze e lo sviluppo di competenze trasferibili. In questo quadro, si colloca il modello ASSURÉ il cui acronimo indica: Analyze learners, State objectives, Select methods/media/materials, Utilize technology, Require learner participation, Evaluate and revise, che offre una sequenza logica per strutturare l'intervento didattico nei contesti digitali. Il modello permette di fondare la progettazione su un'analisi preliminare delle caratteristiche

⁵ GARRISON, D. R., & VAUGHAN, N. D. (2008), *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*, cit.

del gruppo, di definire con precisione traguardi e attività, di scegliere consapevolmente strumenti e materiali, e di predisporre strategie per l'engagement e la valutazione.

Accanto all'ASSURE, il modello TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) contribuisce a delineare un profilo del docente universitario come esperto capace di integrare tre dimensioni fondamentali: la conoscenza del contenuto (CK), la conoscenza pedagogica (PK) e la conoscenza tecnologica (TK). Non si tratta di aggiungere tecnologia all'insegnamento, ma di ripensarlo a partire dall'intersezione tra saperi disciplinari, metodologie didattiche e ambienti digitali⁶. Il docente, in tal senso, diviene designer di ambienti formativi complessi, dotati di coerenza interna e flessibilità esterna. Un modello didattico in cui concretamente il *blended design* può attuarsi sulla logica modulare che nel contesto formativo scolastico è rappresentata solitamente dalle Unità di Apprendimento (UdA). La progettazione modulare consente di organizzare il corso per segmenti significativi, ciascuno dei quali orientato al raggiungimento di competenze esplicitamente dichiarate e misurabili. Secondo Castoldi⁷, l'UdA rappresenta una struttura logica che collega finalità educative, esperienze, metodologie, strumenti e valutazione, in un'ottica orientata alla comprensione. Questo approccio consente di valorizzare i contesti d'esperienza degli studenti e di articolare il percorso formativo attorno a nuclei tematici o problematici capaci di attivare la riflessione e l'apprendimento trasformativo.

La progettazione di un'UdA in ambienti *blended* richiede particolare attenzione alle dimensioni temporale, relazionale e tecnologica. La sequenza può prevedere momenti in presenza e momenti di attività online dedicate all'elaborazione autonoma, alla riflessione o alla produzione individuale e collaborativa. Il modello W.H.E.R.E. (W – Where are we going?, H – Hook the students, E – Explore and equip, R – Reflect and rethink, E – Evaluate and express), ripreso da Castoldi⁸, offre una guida efficace per strutturare l'UdA con coerenza narrativa e pedagogica, promuovendo il coinvolgimento attivo degli studenti fin dall'inizio.

L'impiego di strumenti digitali è parte integrante della progettazione: Learning Management System (come Moodle o Google Classroom),

⁶ KOEHLER, M.J., MISHRA, P., KERELUIK, K., SEOB SHIN, T., GRAHAM, C.R. (2014), *The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework*. In SPECTOR J.M. et al. (eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, New York: Springer Science+Business Media.

⁷ CASTOLDI, M. (2017), *Costruire unità di apprendimento*. Roma: Carocci.

⁸ CASTOLDI, M. (2017), *Costruire unità di apprendimento*, cit.

applicativi per l'interazione (Padlet, Mentimeter, Kahoot), strumenti per la produzione collaborativa (Google Docs, Canva), ambienti per la valutazione formativa (Forms di google o onedrive) permettono di variare linguaggi, stimolare il confronto, e monitorare i processi. Tuttavia, come sottolineano Bonaiuti e Dipace⁹, l'efficacia non risiede negli strumenti in sé, bensì nella loro integrazione in un disegno didattico intenzionale e orientato al significato. Altro elemento cruciale è la costruzione della relazione educativa: nel contesto *blended*, la comunicazione deve essere curata in tutte le sue forme, prevedendo feedback continui, spazi di confronto, momenti di auto e co-valutazione. Come evidenziano Fedeli, Grion e Frison¹⁰, la partecipazione e il senso di appartenenza sono fattori determinanti per l'apprendimento, specialmente nei contesti digitali, dove il rischio di dispersione è elevato. Costruire una comunità di apprendimento significa riconoscere la centralità del soggetto e promuoverne la responsabilità nei confronti del proprio percorso.

In sintesi, progettare in ottica *blended* significa sviluppare una pratica riflessiva fondata sulla consapevolezza dei vincoli e delle risorse del contesto, sulla conoscenza dei processi di apprendimento e sull'uso strategico della tecnologia a supporto della pedagogia. L'Unità di Apprendimento diventa, in questo senso, il dispositivo attraverso cui rendere visibile e agibile la complessità dell'insegnamento universitario contemporaneo.

4. Strategie blended: videolezioni brevi ed e-tivities per l'apprendimento attivo

Nel *blended design* universitario, la qualità dell'esperienza di apprendimento dipende non solo dall'equilibrio tra attività in presenza e online, ma soprattutto dalla capacità del docente di costruire momenti formativi efficaci, accessibili e motivanti. In questa prospettiva, la combinazione tra videolezioni brevi e *e-tivities* rappresenta una strategia didattica particolarmente promettente.

Le videolezioni sono diventate una componente preminente negli ambienti di apprendimento digitale e *blended*, una tendenza notevolmente accelerata dai recenti cambiamenti globali nell'istruzione e nell'alta formazione. Esse assolvono a una funzione strategica nel processo di trasmissio-

⁹ BONAIUTI, G. & DIPACE A. (2021), *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. Roma: Carocci.

¹⁰ FEDELI, M., GRION, V., & FRISON, D. (2016), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: PensaMultimedia.

ne dei contenuti, configurandosi come un'alternativa efficace alla lezione frontale tradizionale. In questo modo, il tempo in presenza può essere dedicato ad attività didattiche più interattive, applicative e ad alto coinvolgimento cognitivo. Il contenuto video può assumere molteplici forme: da lezioni registrate in studio con supporto di post-produzione, a brevi video concatenati per temi, fino a "pillole" didattiche prodotte dagli stessi studenti. Questa varietà riflette una gamma diversificata di funzioni pedagogiche, che superano l'idea di un video come mero veicolo informativo.

Nonostante la percezione diffusa tenda a considerare le videolezioni come strumenti per un apprendimento passivo, la letteratura evidenzia un potenziale ben più articolato. Il video può essere utilizzato in tre principali modalità didattiche: (a) come materiale introduttivo da fruire prima di una lezione in presenza, favorendo una maggiore partecipazione attiva e una migliore elaborazione dei contenuti; (b) come supporto post-lezione, permettendo agli studenti di rivedere e approfondire selettivamente porzioni della spiegazione, con benefici sul piano della comprensione e della memorizzazione; (c) come prodotto elaborato dagli studenti stessi, che, attraverso la creazione di videolezioni, rielaborano e presentano contenuti trattati in aula, sviluppando competenze comunicative, riflessive e digitali.

La versione breve di videolezione, della durata compresa tra i 5 e i 20 minuti, risponde all'esigenza di sostenere l'attenzione dello studente e di facilitare la comprensione di concetti complessi attraverso una segmentazione dei contenuti. La loro efficacia si amplifica quando sono progettate come materiali anticipatori rispetto a un'attività più ampia, inserendosi così in una logica di flipped learning e di apprendimento situato. In questa fase, gli studenti accedono ai contenuti in modo autonomo, sviluppano una prima rielaborazione personale e si preparano alle attività interattive successive.

Tale organizzazione trova la sua naturale estensione nelle *e-tivities*, dispositivi didattici che si configurano come compiti online brevi, guidati, significativi, e progettati per attivare la partecipazione consapevole dello studente. Le *e-tivities* non si limitano all'erogazione di contenuti, ma rappresentano un'occasione per stimolare la riflessione, la produzione individuale e la condivisione nel gruppo, offrendo una vera e propria comunità di apprendimento digitale.

Ogni *e-tivity*, secondo la struttura proposta da Salmon¹¹, si compone di quattro elementi: una scintilla iniziale (spark), che cattura l'interesse e introduce il compito; un'attività principale online, centrata su un

¹¹ SALMON, G. (2003), *E-tivities: The key to active online learning*. London: Routledge.

obiettivo formativo; una componente interattiva che coinvolge gli studenti nella discussione o nella collaborazione; e una fase finale plenaria, in cui si consolidano gli apprendimenti attraverso feedback e riflessione. L'esperienza presentata da Pelizzari e Carenzio¹² mostra come, in contesti *blended* universitari, le *e-tivities* possano essere efficacemente collegate a videolezioni tematiche, letture brevi e momenti sincroni di confronto. La progettazione delle *e-tivities* si dimostra tanto più efficace quanto più si fonda su task semplici, sostenibili nei tempi, ma sfidanti sul piano cognitivo e coerenti con le competenze attese. Un fattore chiave è rappresentato dal feedback immediato e personalizzato, che favorisce l'autoregolazione e sostiene l'autoefficacia percepita dallo studente. Il successo di questo approccio è legato anche alla cura dei materiali didattici, alla coerenza tra compiti, obiettivi e valutazione, e alla costruzione di ambienti digitali intuitivi e accessibili. L'impiego di rubriche di competenze, esempi di compiti svolti e grafica funzionale aiuta lo studente a orientarsi nel compito e a comprendere il livello atteso.

Infine, la combinazione tra videolezioni brevi ed *e-tivities* contribuisce a creare un ecosistema di apprendimento che coniuga autonomia e guida, personalizzazione e collaborazione, riflessione individuale e costruzione collettiva della conoscenza. Si tratta di una strategia che valorizza l'esperienza dello studente e restituisce centralità alla dimensione attiva e intenzionale dell'apprendere. Tali pratiche testimoniano una progressiva evoluzione pedagogica in cui il video non è concepito unicamente come mezzo di trasmissione, ma come strumento per promuovere il pensiero critico, stimolare la discussione, facilitare l'apprendimento collaborativo e responsabilizzare gli studenti nella costruzione attiva del sapere. In questa prospettiva, l'approccio integrato tra videolezioni e *e-tivities* si configura come un artefatto didattico ad alto valore formativo, capace di contribuire in modo significativo a un modello di apprendimento attivo e partecipato.

5. Conclusioni: verso una didattica universitaria trasformativa

L'adozione del *blended design* in ambito universitario richiede un profondo ripensamento dell'azione didattica, che non può più limitarsi

¹² PELIZZARI, F. & CARENZIO, A. (2024), *The e-tivity as a developmental and widespread teaching practice. A case study* in «Higher Education. Italian Journal of Educational Research», 32, 111-123.

alla trasposizione digitale dei modelli tradizionali, ma deve fondarsi su una progettazione intenzionale, flessibile e centrata sull'apprendimento. Innovare la didattica accademica, infatti, non significa semplicemente usare nuove tecnologie, ma sviluppare un pensiero pedagogico complesso, capace di integrare contenuti, metodi e media in una prospettiva formativa autentica. In questa direzione, emergono alcune linee guida essenziali. Innanzitutto, è necessario riconoscere e valorizzare la multicontestualità dell'esperienza formativa: gli studenti apprendono in luoghi, tempi e modi diversi, portando con sé background differenti. Una didattica innovativa deve essere capace di intercettare tali differenze, offrendo percorsi modulari, personalizzabili e orientati alle competenze.

Secondariamente, si impone una riqualificazione del ruolo docente: da trasmettitore a progettista, da esecutore a facilitatore, da valutatore a mentore. Il docente che opera in contesti *blended* deve saper leggere i bisogni formativi, predisporre ambienti di apprendimento attivi, accompagnare e monitorare i processi, restituendo feedback costruttivi e orientati allo sviluppo dell'autonomia dello studente.

Un terzo elemento strategico è rappresentato dalla cura relazionale e comunicativa: la costruzione di un clima di fiducia, l'attenzione alle dinamiche di gruppo, la gestione empatica delle interazioni sono condizioni fondamentali per generare partecipazione significativa. Come evidenziato da Goleman e da numerosi studi sull'apprendimento collaborativo, le competenze emotive e sociali incidono profondamente sull'efficacia dell'apprendere.

Infine, l'uso critico e mirato delle tecnologie rappresenta non un fine, ma un mezzo per arricchire l'esperienza educativa. L'integrazione di strumenti digitali deve essere guidata da una logica didattica e non strumentale, orientata alla costruzione di conoscenza condivisa, alla promozione della riflessione e allo sviluppo di competenze trasversali. Alla luce di quanto discusso, si può affermare che il *blended learning*, se sostenuto da un'adeguata progettazione e da una visione pedagogica solida, può rappresentare una leva potente per la trasformazione della didattica universitaria. Esso consente di superare i limiti dell'insegnamento frontale, di attivare negli studenti processi cognitivi complessi e di favorire una formazione più accessibile, personalizzata e inclusiva.

Le prospettive future richiedono un investimento continuo nella formazione pedagogica dei docenti universitari, nella valorizzazione delle buone pratiche e nella promozione di una cultura della didattica fondata sulla ricerca, sulla documentazione e sul miglioramento continuo. In

questo senso, l'università è chiamata a farsi laboratorio di innovazione e comunità di apprendimento, capace di sostenere il cambiamento non come eccezione, ma come condizione ordinaria del proprio agire educativo.

Bibliografia

- BONAIUTI, G. (2014), *Le strategie didattiche*, Roma: Carocci.
- BONAIUTI, G. & DIPACE A. (2021), *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*, Roma: Carocci.
- BONOMETTI S. (2017), *Learning in Cross-Media Environment*, in «*International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*», Vol. 12/4, pp. 48-57.
- CASTOLDI, M. (2017), *Costruire unità di apprendimento*, Roma: Carocci.
- CASTOLDI, M. (2024), *Promuovere la comprensione in classe*, Roma: Carocci.
- DAMASIO, A. R. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- FEDELI, M., GRION, V., & FRISON, D. (2016), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: PensaMultimedia.
- GARDNER, H. (2013), *Forma mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- GARRISON, D. R., & VAUGHAN, N. D. (2008), *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- GOLEMAN, D. (1995), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché ci rende felici*. Milano: BUR Edzioni.
- HATTIE, J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- INOUE, Y. (2007), *Online Education for Lifelong Learning*. London: ISP-Information Science Publishing.
- JONASSEN, D. H. (1991), *Objectivism vs. constructivism: Do we need a new paradigm?*, in «*Educational Technology Research and Development*», 39(3), 5–14.
- JONASSEN, D. H. (1999), *Designing Constructivist Learning Environments*, in C. M. REIGELUTH (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: A*

- New Paradigm of Instructional Theory* (Vol. II, pp. 215–239). Lawrence Erlbaum Associates.
- JONASSEN, D. H. (2011), *Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*. London: Routledge.
- LIGORIO, M. B., CACCIAMANI, S., & CESARENI, D. (2021), *Didattica blended. Teorie, metodi e esperienze*. Milano: Mondadori Education.
- LOTTI, A. (2023), *Il Team Based Learning per le università italiane*. Verona: QuiEdit.
- KOEHLER, M.J., MISHRA, P., KERELUIK, K., SEOB SHIN, T., GRAHAM, C.R. (2014), *The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework*, in SPECTOR J.M. et al. (eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, New York: Springer Science+Business Media.
- PELIZZARI, F. & CARENZIO, A. (2024), *The e-tivity as a developmental and widespread teaching practice. A case study*, in «*Higher Education. Italian Journal of Educational Research*», 32, 111-123
- RANIERI, M. (2022), *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Roma: Carocci
- RIVOLTELLA, P. C., & ROSSI, P. G. (Eds.). (2012), *L'agire didattico*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- RIVOLTELLA, P. C. (2023), *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- SALMON, G. (2003), *E-tivities: The key to active online learning*. London: Routledge.
- WIGGINS, G., & MCTIGHE, J. (1998), *Understanding by Design*. ASCD.

Caterina Farao*

Le Soft Skills nei percorsi di Giurisprudenza

1. Il mondo contemporaneo è caratterizzato da continui cambiamenti e da forte dinamicità, i quali determinano la definizione di una complessità crescente che rende il contesto sociale, economico e organizzativo sempre più sfidante (BALL, 2012; STEINER, 2013). Nella letteratura internazionale, tale contesto viene comunemente descritto utilizzando il termine VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), acronimo che sintetizza le caratteristiche di volatilità, incertezza, complessità e ambiguità che sono ormai diventati elementi costanti, sia secondo la visione individuale che organizzativa (MACK et al., 2015).

Infatti, lo scenario odierno risulta essere caratterizzato da sfide inaspettate, instabili e incerte, influenzate da numerose variabili interconnesse a livello globale (BENNETT & LEMOINE, 2014). Esso non risulta essere il frutto di un cambiamento improvviso, bensì il risultato di un processo graduale determinato dall'intreccio di molteplici fattori, i quali hanno progressivamente ridefinito il modo in cui individui, organizzazioni e istituzioni interagiscono con il contesto in cui sono immersi.

I principali fenomeni che hanno contribuito a definire la dinamicità attuale sono la globalizzazione, l'accelerazione tecnologica e la digitalizzazione, l'evoluzione dei mercati del lavoro, i mutamenti demografici e i nuovi assetti sociopolitici. Questi cambiamenti hanno inoltre subito un'accelerazione impartita dalla pandemia di SARS-CoV-2 del 2020 e stanno creando ambienti professionali altamente complessi e in continua evoluzione (BY, 2005; SCHUSTER et al., 2020), i quali richiedono la presenza di individui con competenze sempre più sviluppate (GILL, 2002).

Le competenze maggiormente richieste non sono unicamente quelle scientifiche, tecniche e professionali, comunemente definite *hard skills*, ma sono soprattutto quelle trasversali e le *soft skills*, le quali sono in grado di influenzare i comportamenti individuali e collettivi, considerati – secondo un approccio sistemico e non lineare - come interconnessi e interdipendenti tra loro (FISS et al., 2013; KATZ & KAHN, 2015; CIMATTI, 2016).

Di conseguenza, la domanda di individui aventi sviluppate *soft skills* è in costante aumento, in tutti i settori e per tutti i profili lavorativi, grazie

* Università dell'Insubria.

al ruolo chiave che tali competenze dimostrano di avere per la gestione del cambiamento e per determinare un buon livello di benessere individuale e organizzativo, portando ad un miglioramento delle performance ed alla definizione di percorsi di carriera soddisfacenti (BY, 2005; IBRAHIM et al., 2017).

2. Nel contesto odierno, un ulteriore aspetto emergente da considerare riguarda l'eterogeneità relazionale nelle organizzazioni. I mutamenti demografici hanno profondamente modificato la composizione della forza lavoro, con un progressivo invecchiamento della popolazione e con un aumento della mobilità internazionale delle competenze. Il risultato è un ambiente lavorativo caratterizzato dalla coesistenza di quattro diverse generazioni di lavoratori (Baby Boomers, Generazione X, Generazione Y e Generazione Z), ciascuna portatrice di valori, bisogni e aspettative differenti, difficili da coniugare.

Certamente, le differenze generazionali possono rappresentare un arricchimento in termini di varietà di prospettive e competenze ma al contempo costituiscono una sfida per le organizzazioni, nei processi di reclutamento e selezione ma soprattutto nello sviluppo delle relazioni lavorative tra i dipendenti e tra il dipendente e l'azienda (IORGULESCU, 2016; TWENGE & KASSER, 2013; ANDERSON et al., 2017). Mentre le generazioni più anziane tendono a identificarsi con modelli professionali tradizionali, caratterizzati da stabilità, gerarchia e fedeltà aziendale, le nuove generazioni manifestano esigenze profondamente diverse, ponendo maggiore enfasi sulla flessibilità, sul work-life balance, sullo sviluppo personale e sulla ricerca di significato nel lavoro (LYONS & KURON, 2014; NG et al., 2010, DANIEL et al., 2022). Queste divergenze di prospettiva possono generare difficoltà di percezione reciproca, di comunicazione, incomprensioni e conflitti, rendendo necessario un ripensamento delle strategie di leadership, comunicazione e di gestione delle risorse umane (BENNET et al., 2012).

Da questi aspetti, emerge quanto la dimensione intersoggettiva e relazionale assuma dunque un ruolo cruciale. Le organizzazioni non sono fatte solo di strutture e processi ma soprattutto di persone che attraverso i loro comportamenti, interazioni e scelte agiscono le procedure e ne determinano il funzionamento e il successo (MELÉ, 2003).

Dalla letteratura emerge come lo sviluppo delle *soft skills* possa influenzare l'efficacia dei comportamenti individuali (CIMATTI, 2016), i

quali a loro volta incidono sul modo in cui gli individui interagiscono tra loro e, di conseguenza, sull'intero sistema organizzativo (GLENN, 2004; REIS et al., 2000). Lo sviluppo delle *soft skills* consente di implementare comportamenti che favoriscano un'interazione costruttiva tra le persone all'interno delle organizzazioni, aiutando a gestire l'incertezza e facilitando la comprensione degli aspetti emotivi e relazionali, a volte trascurati nei modelli di leadership tradizionali.

Tra le competenze trasversali di maggiore rilevanza oggi si annoverano l'intelligenza emotiva e la gestione dello stress, l'autoconsapevolezza, il problem solving e la creatività, la flessibilità, la leadership e il teamworking. Infatti, l'intelligenza emotiva è considerata tra le competenze più strategiche per il successo professionale e per la creazione di un ambiente di lavoro positivo e collaborativo. Essa è definita come la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni e quelle degli altri ed influisce significativamente sulle relazioni lavorative, sulla leadership e sulla capacità decisionale (GOLEMAN, 1996; MAYER et al., 2004).

Numerosi studi evidenziano come un alto livello di intelligenza emotiva sia correlato a una maggiore efficacia nel teamworking, poiché migliora la capacità di ascolto attivo, la gestione dei conflitti e la cooperazione tra colleghi (DRUSKAT & WOLFF, 2001). Inoltre, leader con un alto livello di intelligenza emotiva sono in grado di ispirare e motivare i propri team, favorendo un clima organizzativo positivo e aumentando il livello di engagement dei dipendenti (BOYATZIS et al., 2000).

L'intelligenza emotiva influisce anche sulla gestione dello stress e delle priorità, aiutando i lavoratori in situazioni di pressione in cui è necessario prendere decisioni equilibrate (BAR-ON, 2006). La capacità di regolare le proprie emozioni consente di affrontare in modo efficace i cambiamenti organizzativi e le incertezze, favorendo una maggiore resilienza e adattabilità (SCHNEIDER et al., 2013).

Un buon livello di autoconsapevolezza, invece, permette di adottare un approccio riflessivo e critico, migliorando la capacità di adattamento. È considerata una competenza chiave nel contesto organizzativo, in quanto consente agli individui di riconoscere le proprie emozioni, pensieri e comportamenti, favorendo una gestione più efficace delle dinamiche lavorative (GOLEMAN, 1998). In ambito professionale, un elevato livello di autoconsapevolezza permette ai lavoratori di comprendere meglio le proprie motivazioni, punti di forza e aree di miglioramento, contribuendo a decisioni più ponderate (ASHKANASY & DAUS, 2005; GARDNER et al., 2005).

Il problem solving e la creatività, invece, permettono di affrontare situazioni complesse, prendere decisioni efficaci e sviluppare soluzioni innovative (MUMFORD et al., 2012). Il problem solving implica la capacità di comprendere e analizzare problemi, identificare alternative e implementare strategie risolutive, valutando le opzioni disponibili (JONASSEN, 2000). La creatività, legata alla competenza del problem solving, si configura come un elemento essenziale nella generazione di nuove idee e nella capacità di adattarsi a scenari incerti e mutevoli, favorendo l'innovazione e la competitività organizzativa (AMABILE, 1996). Studi dimostrano che l'integrazione di queste due competenze consenta agli individui e ai team di migliorare la loro capacità di affrontare le sfide lavorative, stimolando il pensiero laterale e la flessibilità cognitiva (RUNCO & JAEGER, 2012). Inoltre, ambienti organizzativi che promuovono la creatività e il problem solving risultano più resilienti ai cambiamenti e capaci di generare valore attraverso l'innovazione (REITER-PALMON & ILLIES, 2004).

In aggiunta, la flessibilità si riferisce alla capacità di adattarsi efficacemente a nuove situazioni, gestire la complessità e modificare strategie e comportamenti in risposta a circostanze impreviste (PULAKOS et al., 2000). Essa si manifesta sia a livello individuale che organizzativo, influenzando il modo in cui le persone affrontano le sfide, prendono decisioni e collaborano con gli altri (GRIFFIN & HESKETH, 2003). Studi dimostrano che i lavoratori più flessibili tendono a essere maggiormente resilienti allo stress e più propensi all'apprendimento continuo, elementi fondamentali per la crescita professionale (FUGATE et al., 2004). Inoltre, la flessibilità è strettamente connessa alla capacità di problem solving e alla creatività, poiché implica un approccio dinamico e proattivo alla gestione delle difficoltà e all'innovazione (SMITH et al., 2010). A livello organizzativo, promuovere la flessibilità tra i dipendenti può migliorare la capacità dell'azienda di rispondere tempestivamente ai cambiamenti del mercato, favorendo un ambiente lavorativo più reattivo.

Per gestire al meglio le relazioni all'interno delle organizzazioni, la leadership gioca un ruolo fondamentale, in quanto permette di guidare i dipendenti verso obiettivi comuni, promuovendo fiducia e coinvolgimento tra i membri del team (BASS, 2006). In un contesto organizzativo in continua evoluzione, i leader sono chiamati a ispirare, guidare e supportare i propri team verso nuove sfide e opportunità (KOTTER, 2007). Una leadership efficace non si limita alla gestione operativa, ma si distingue per la capacità di creare una visione condivisa, favorire il coinvolgimento e ridurre le resistenze al cambiamento (BASS & AVOLIO, 1994).

A supporto della creazione di un clima di condivisione vi è il *teamworking*, considerato una competenza fondamentale per ottimizzare i processi di lavoro e migliorare la gestione del tempo e delle priorità, in quanto consente di integrare prospettive diverse, migliorando la risoluzione dei problemi e l'efficienza dei dipendenti (SALAS et al., 2005). L'instaurazione di un clima di collaborazione tra i lavoratori permette di creare un ambiente lavorativo caratterizzato da fiducia reciproca e supporto, favorendo non solo il benessere individuale ma anche l'efficacia dell'organizzazione nel suo complesso (EDMONDSON, 1999). La creazione di una cultura collaborativa facilita la condivisione delle conoscenze e l'innovazione, riducendo barriere comunicative e promuovendo una maggiore integrazione (JEHN & MANNIX, 2001).

3. Nonostante l'importanza crescente e riconosciuta delle *soft skills*, il mondo accademico non ha ancora pienamente implementato la formazione indirizzata a queste competenze, evidenziando dunque un significativo *skills mismatch* tra le competenze offerte dai percorsi formativi e quelle effettivamente richieste dal mercato del lavoro. L'approccio tradizionale delle istituzioni educative, fortemente focalizzato sulle conoscenze scientifiche, tecniche e professionali rischia di risultare insufficiente rispetto alle esigenze di un contesto lavorativo permeato da organizzazioni che necessitano sempre più di dipendenti con sviluppate competenze trasversali.

Oggi, anche nella pubblica amministrazione, tradizionalmente più lenta e legata ad inerzie di sistema, la richiesta di dipendenti con competenze trasversali sviluppate è in costante aumento, in risposta ai fenomeni sopracitati¹.

Nel settore giuridico, la maggior parte delle pubblicazioni riguardanti la rilevanza di tali competenze si è concentrata prevalentemente sull'istruzione superiore, di livello universitario, con una limitata analisi dell'effettiva applicazione ed efficacia delle *soft skills* per i diversi profili lavorativi (ELEK, 2019; KRPALEK et al., 2021).

Negli ultimi anni, si è sviluppato un crescente consenso tra gli studiosi del diritto sulla necessità di aggiornare e potenziare i percorsi formativi, andando oltre la semplice trasmissione delle conoscenze giuridiche e normative di base. Questo aspetto è stato enfatizzato dal discorso

¹ <https://www.funzionepubblica.gov.it/articolo/dipartimento/29-01-2024/direttiva-sulla-formazione>

del 1992 pronunciato dal giudice della Corte Suprema dello Utah, Christine Durham, la quale sottolineava l'importanza dell'apprendimento continuo, affermando che i tribunali non possono rispondere alle varie esigenze amministrative, legali e sociali se le persone che li dirigono non possiedono la capacità di sviluppare continuamente le proprie competenze. Ciò implica un approccio interdisciplinare allo studio del diritto, includendo aspetti derivanti da altre discipline, tra cui quello delle competenze trasversali e più nello specifico dell'intelligenza emotiva (BANDES & BLUMENTHAL, 2012).

A questo proposito, nell'ambito del progetto Next Generation UPP del Ministero della Giustizia italiano, finanziato con fondi europei (PON Governance e Capacità Istituzionale 2014-2020) e finalizzato all'individuazione di modelli per il rafforzamento dell'Ufficio per il Processo (UPP), è stato condotto uno studio da un team di ricercatori dell'Università degli Studi dell'Insubria sul funzionamento dell'UPP in alcuni Tribunali della Lombardia nord-occidentale: Como, Lecco, Sondrio e Varese. Lo studio, presentato alla conferenza internazionale EGOS (European Group for Organizational Studies) 2024 svoltasi presso l'Università Bicocca di Milano, ha condotto un'indagine rivolta al personale dei Tribunali (Magistrati, funzionari amministrativi e funzionari dell'UPP). Realizzata tra gennaio e marzo 2023, l'indagine ha cercato di delineare alcune delle dimensioni chiave relative alle *soft skills* del personale giudiziario, al fine di identificare quali competenze – tra le 12 selezionate a seguito di una consultazione con la letteratura e con alcuni ricercatori del Politecnico di Milano – fossero ritenute maggiormente utilizzate e rilevanti per il raggiungimento degli obiettivi lavorativi. I rispondenti al questionario semi-strutturato, somministrato online, sono stati 119 su un totale di 293 soggetti presenti nei Tribunali.

L'analisi ha evidenziato un'alta considerazione da parte dei partecipanti all'indagine riguardo l'importanza e la rilevanza delle *soft skills* nel contesto lavorativo giuridico dei tribunali. Nello specifico, è emerso che le *soft skills* con la maggiore frequenza di utilizzo sono "attenzione alla qualità" e "gestione del tempo", mentre quella con la frequenza più bassa è "lavoro di squadra". Invece, considerando il livello di importanza, le *soft skills* con i punteggi più alti sono risultate essere "attenzione alla qualità", "problem solving" e "gestione del tempo", mentre quella con il punteggio più basso è, anche in questo caso, "lavoro di squadra".

Da questi risultati emerge come il lavoro di squadra non venga percepito come una competenza essenziale né frequentemente applicata

in questo contesto. Ciò può essere influenzato dalle caratteristiche della struttura organizzativa del tribunale, in cui la coesistenza di entità gestionali distinte (i.e., amministrativa e giudiziaria) crea una divisione che può limitare la collaborazione tra dipendenti. Inoltre, la cultura organizzativa presente nei tribunali italiani sembra favorire un approccio individualista, dove i professionisti tendono a operare in modo autonomo piuttosto che collaborativo. Questo potrebbe derivare da fattori come la specializzazione delle competenze, l'assegnazione individuale dei compiti o la competizione interna per il riconoscimento professionale.

I risultati principali, sopra brevemente riportati, evidenziano l'importanza dello sviluppo delle competenze trasversali nel settore giuridico, confermando il divario esistente tra la loro rilevanza pratica e l'attenzione ricevuta nei percorsi formativi tradizionali. Sebbene l'evoluzione del mercato del lavoro e delle istituzioni giudiziarie stia evidenziando una necessità, il mondo accademico e le politiche di formazione devono ancora colmare questo gap, integrando lo sviluppo delle competenze trasversali nei percorsi universitari e di formazione destinata ai dipendenti.

Questi stimoli enfatizzano la necessità di un cambiamento di mindset, sia dal punto di vista accademico che professionale, al fine di creare percorsi che siano di supporto alle persone per la loro crescita nel mondo del lavoro nonché personale. La formazione, infatti, non può più limitarsi alla sola trasmissione di competenze scientifiche, professionali e tecniche ma necessita di un approccio interdisciplinare in grado di formare professionisti che siano in grado di rispondere con consapevolezza, competenza e proattività alle sfide odierne.

Bibliografia

- AMABILE, T. M. (2018), *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*, London & New York: Routledge.
- ANDERSON, H. J., BAUR, J. E., GRIFFITH, J. A., & BUCKLEY, M. R. (2017), *What works for you may not work for (Gen) Me: Limitations of present leadership theories for the new generation*, in «*The Leadership Quarterly*», 28(1), 245-260.
- ASHKANASY, N. M., & DAUS, C. S. (2005), *Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated*, in «*Journal of Organizational Behavior*», 26(4), 441-452.

- BALL, P. (2012), *Why society is a complex matter: Meeting twenty-first century challenges with a new kind of science*. Springer Science & Business Media.
- BANDES, S. A., & BLUMENTHAL, J. A. (2012), *Emotion and the Law*, in «*Annual Review of Law and Social Science*», 8(1), 161-181.
- BAR-ON, R. (2006), *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*, in 1. «*Psicothema*», 13-25.
- BASS, B. M. (2006), *Transformational leadership*, in «*Lawrence Elabaum Associating*».
- BASS, B. M., & AVOLIO, B. J. (Eds.). (1994), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. sage.
- BENNETT, J., PITT, M., & PRICE, S. (2012), *Understanding the impact of generational issues in the workplace*, in «*Facilities*», 30(7/8), 278-288.
- BENNETT, N., & LEMOINE, J. (2014), *What VUCA really means for you*, in «*Harvard business review*», 92(1/2).
- BY, R. T. (2005), *Organisational change management: A critical review*, in «*Journal of change management*», 5(4), 369-380.
- BOYATZIS, R. E., GOLEMAN, D., & RHEE, K. (2000), *Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)*, in «*Handbook of emotional intelligence*», 99(6), 343-362.
- CIMATTI, B. (2016), *Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises*, in «*International Journal for quality research*», 10(1), 97.
- DANIEL, E., BARDI, A., FISCHER, R., BENISH-WEISMAN, M., & LEE, J. A. (2022), *Changes in personal values in pandemic times*, in «*Social Psychological and Personality Science*», 13(2), 572-582.
- DRUSKAT, V. U., & WOLFF, S. B. (2001), *Building the emotional intelligence of groups*, in «*Harvard business review*», 79(3), 80-91.
- EDMONDSON, A. (1999), *Psychological safety and learning behavior in work teams*, in «*Administrative science quarterly*», 44(2), 350-383.
- FISS, P. C., MARX, A., & CAMBRÉ, B. (2013), *Chapter 1 configurational theory and methods in organizational research: Introduction*, in *Configurational theory and methods in organizational research* (pp. 1-22). Emerald Group Publishing Limited.
- FUGATE, M., KINICKI, A. J., & ASHFORTH, B. E. (2004), *Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications*, in «*Journal of*

- Vocational behavior*», 65(1), 14-38.
- GARDNER, W. L., AVOLIO, B. J., LUTHANS, F., MAY, D. R., & WALUMBWA, F. (2005), "Can you see the real me?" *A self-based model of authentic leader and follower development*, in «*The leadership quarterly*», 16(3), 343-372.
- GILL, R. (2002), *Change management--or change leadership?*, in «*Journal of change management*», 3(4), 307-318.
- GLENN, S. S. (2004), *Individual behavior, culture, and social change*, in «*The Behavior Analyst*», 27, 133-151.
- GOLEMAN, D. (1996), *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*, in «*Learning*», 24(6), 49-50.
- GOLEMAN, D. (1998), *Working with emotional intelligence*, in «*NY: Bantam Books*».
- GRIFFIN, B., & HESKETH, B. (2003), *Adaptable behaviours for successful work and career adjustment*, in «*Australian Journal of psychology*», 55(2), 65-73.
- IBRAHIM, R., BOERHANNODDIN, A., & BAKARE, K. K. (2017), *The effect of soft skills and training methodology on employee performance*, in «*European Journal of Training and Development*», 41(4), 388-406.
- IORGULESCU, M. C. (2016), *Generation Z and its perception of work*, in «*Cross-Cultural Management Journal*», 18(01), 47-54.
- JEHN, K. A., & MANNIX, E. A. (2001), *The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance*, in «*Academy of management journal*», 44(2), 238-251.
- JONASSEN, D. H. (2000), *Toward a design theory of problem solving*, in «*Educational technology research and development*», 48(4), 63-85.
- KATZ, D., & KAHN, R. (2015), *The social psychology of organizations*, in *Organizational behavior 2* (pp. 152-168), London & New York: Routledge.
- KOTTER, J. P. (2007), *Leading change: Why transformation efforts fail*, in *Museum management and marketing* (pp. 20-29), London & New York: Routledge.
- KRPÁLEK, P., BERKOVÁ, K., KUBIŠOVÁ, A., KRELOVÁ, K. K., FRENDOVSKÁ, D., & SPIESOVÁ, D. (2021), *Formation of professional competences and soft skills of public administration employees for sustainable professional development*, in «*Sustainability*», 13(10), 5533.

- LYONS, S., & KURON, L. (2014), *Generational differences in the workplace: A review of the evidence and directions for future research*, in «*Journal of organizational behavior*», 35(S1), S139-S157.
- MACK, O., KHARE, A., KRÄMER, A., & BURGARTZ, T. (Eds.). (2015), *Managing in a VUCA World*. Springer.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P., & CARUSO, D. R. (2004), *TARGET ARTICLES:” emotional intelligence: Theory, findings, and Implications”*, in «*Psychological inquiry*», 15(3), 197-215.
- MELÉ, D. (2003), *The challenge of humanistic management*, in «*Journal of Business Ethics*», 44, 77-88.
- MUMFORD, M. D., GIORGINI, V., GIBSON, C., & MECCA, J. (2013), *Creative thinking: Processes, strategies and knowledge*, in *Handbook of research on creativity* (pp. 249-264). Edward Elgar Publishing.
- NG, E. S., SCHWEITZER, L., & LYONS, S. T. (2010), *New generation, great expectations: A field study of the millennial generation*, in «*Journal of business and psychology*», 25, 281-292.
- PULAKOS, E. D., ARAD, S., DONOVAN, M. A., & PLAMONDON, K. E. (2000), *Adaptability in the workplace: development of a taxonomy of adaptive performance*, in «*Journal of applied psychology*», 85(4), 612.
- REIS, H. T., COLLINS, W. A., & BERSCHIED, E. (2000), *The relationship context of human behavior and development*, in «*Psychological bulletin*», 126(6), 844.
- REITER-PALMON, R., & ILLIES, J. J. (2004), *Leadership and creativity: Understanding leadership from a creative problem-solving perspective*, in «*The leadership quarterly*», 15(1), 55-77.
- RUNCO, M. A., & JAEGER, G. J. (2012), *The standard definition of creativity*, in «*Creativity research journal*», 24(1), 92-96.
- SALAS, E., TANNENBAUM, S. I., KRAIGER, K., & SMITH-JENTSCH, K. A. (2012), *The science of training and development in organizations: What matters in practice*, in «*Psychological science in the public interest*», 13(2), 74-101.
- SCHNEIDER, T. R., LYONS, J. B., & KHAZON, S. (2013), *Emotional intelligence and resilience*, in «*Personality and Individual Differences*», 55(8), 909-914.
- SCHUSTER, C., WEITZMAN, L., SASS MIKKELSEN, K., MEYER-SÄHLING, J., BERSCH, K., FUKUYAMA, F., ... & KAY, K. (2020), *Responding to COVID-19 through surveys of public servants*, in «*Public Administration Review*», 80(5), 792-796.

SMITH, B. W., DALEN, J., WIGGINS, K., TOOLEY, E., CHRISTOPHER, P., & BERNARD, J. (2008), *The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back*, in «*International journal of behavioral medicine*», 15, 194-200.

STEINER, G. (2013), *Competences for complex real-world problems: toward an integrative framework*, in «*Weatherhead Center for International Affairs, Harvard University, Boston*».

TWENGE, J. M., CAMPBELL, S. M., HOFFMAN, B. J., & LANCE, C. E. (2010), *Generational differences in work values: Leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing*, in «*Journal of management*», 36(5), 1117-1142.

Sitografia

<https://www.funzionepubblica.gov.it/articolo/dipartimento/29-01-2024/direttiva-sulla-formazione>

Antonella Lotti*

Problem Based Learning (PBL) e Team Based Learning (TBL):
*Metodologie per coinvolgere gli studenti
e attivare un apprendimento profondo*

SOMMARIO: 1. Architetture e strategie didattiche – 2. *Signature Pedagogies* – 3. Il *Problem-Based Learning* (PBL) – 3.1. *Problem Based Learning*: cenni storici e teorici – 3.2. *Problem Based Learning* per la didattica della Giurisprudenza – 3.3. Il *Problem Based Learning* nei Dipartimenti di area giuridica in Italia: l'esperienza dell'Università di Foggia – 4. Il *Team-Based Learning* (TBL) – 4.1. *Team Based Learning*: cenni storici e teorici – 4.2. *Team Based Learning* per la didattica della Giurisprudenza – 4.3. Il *Team Based Learning* a Giurisprudenza in Italia: l'esperienza dell'Università di Genova – 5. Conclusioni – Bibliografia.

1. *Architetture e strategie didattiche*

Il docente universitario che si appresta a pianificare il suo insegnamento, scrivendo il *syllabus*, o scheda di insegnamento, di solito, si riferisce al modello dell'allineamento costruttivo, o *Constructive Alignment*, teorizzato da John Biggs e Catherine Tang (BIGGS & TANG, 2010) e definisce gli obiettivi formativi e i risultati di apprendimento attesi al termine del percorso formativo, individua strategie didattiche efficaci e sceglie metodi di valutazione validi.

I metodi didattici tra cui scegliere sono molto numerosi e possono essere classificati in sei macrostrutture, definite da Giovanni Bonaiuti come architetture didattiche (BONAIUTI, 2014) caratterizzate da modalità di gestione, strutturazione del materiale, livelli di autonomia degli studenti e quantità delle interazioni tra docente e studente.

Riprendendo un lavoro originale di Kate Ruth, modificato da Antonio Calvani, Bonaiuti propone una classificazione nelle seguenti sei architetture: recettiva o trasmissiva, comportamentale, simulativa, collaborativa, esplorativa e metacognitiva-autoregolativa (fig. 1).

Ogni architettura didattica comprende alcune strategie didattiche, intendendo per strategia didattica un insieme di azioni intenzionali, coerenti e coordinate volte al raggiungimento di un obiettivo educativo, che presentano una denominazione e fisionomia tali da essere riconoscibili, con elementi di trasferibilità e adattabilità, evidente utilità pratica e riconosci-

* Università di Foggia.

menti positivi. Le strategie proposte da Bonaiuti sono le seguenti (fig.2):

1. per l'architettura recettiva trasmissiva: esposizione classica ed esposizione multimodale;
2. per l'architettura comportamentale: istruzione sequenziale interattiva, modellamento, supporto positivo al comportamento;
3. per l'architettura simulativa: analisi di caso, simulazione simbolica, gioco dei ruoli e game-based learning;
4. per l'architettura collaborativa: mutuo insegnamento, cooperative learning e discussione;
5. per l'architettura esplorativa: *Problem-Based Learning* (PBL) e *Project-Based Learning* (PjBL);
6. per l'architettura metacognitiva-autoregolativa: metacognizione e autoregolazione.



Fig. 1. Le architetture didattiche secondo Giovanni Bonaiuti (BONAIUTI, 2014)

Andando oltre all'ambito scolastico, e con riferimento alla didattica universitaria, riteniamo che le strategie formative siano più numerose e che si possano integrare con alcune emergenti, valide per ogni area disciplinare quali il Team Based Learning (MICHAELSEN et alii, 2004), il Debate o dibattito regolamentato (DE CONTI & GIANGRANDE, 2017; Giangrande, 2019), il Challenge Based Learning e l'Inquiry Based Learning e con alcune strategie didattiche specifiche e distintive per specifiche aree disciplinari come, ad esempio, per l'area giuridica, la Clinica Legale (SMORTO, 2015) (fig.3).

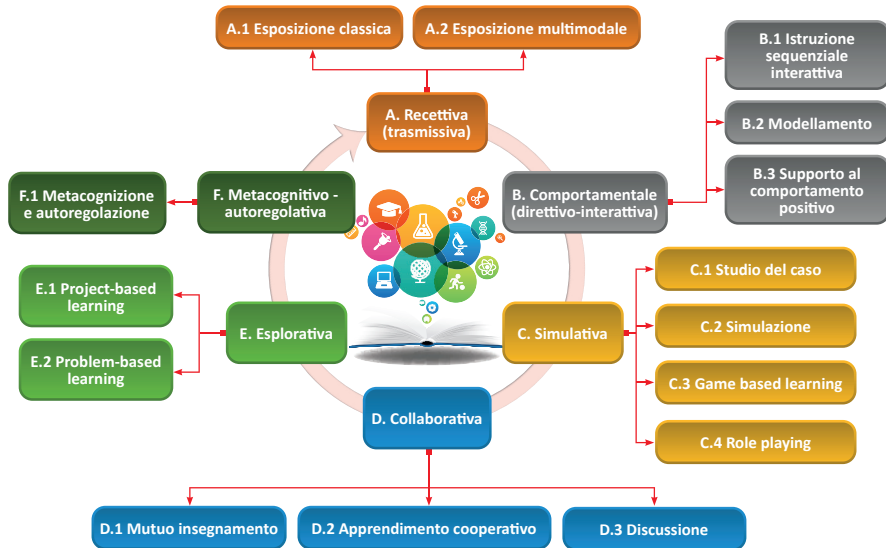


Fig. 2. Le strategie didattiche secondo Giovanni Bonaiuti (BONAIUTI, 2014)

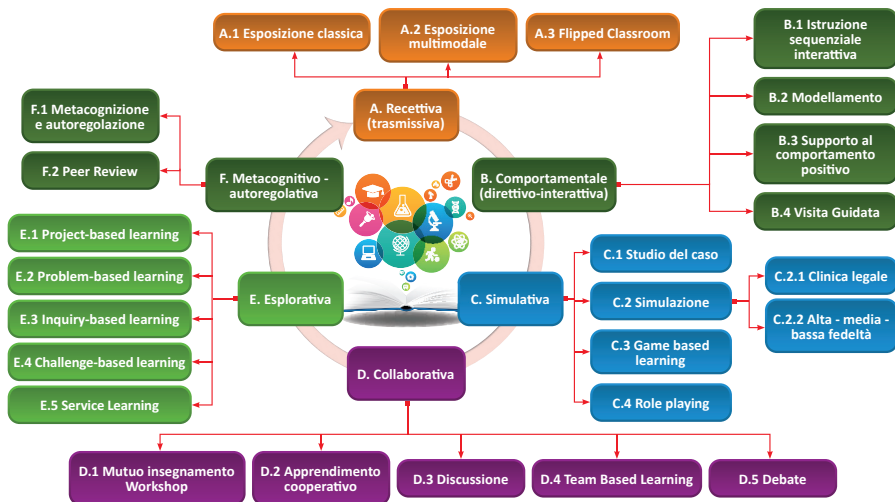


Fig.3. Le strategie didattiche ampliate

2. Signature Pedagogies

In questi ultimi anni si sta evidenziando come ogni area disciplinare abbia un complesso di strategie didattiche differenziate e specifiche per formare i futuri professionisti. Lee Shulman ha proposto il costrutto di *Signature Pedagogies*, intendendo con questo concetto che rimanda alla firma pedagogica, l'idea che esistano tipologie di insegnamento organizzate in modo da formare i futuri professionisti per le loro professioni. Egli afferma che basta entrare in un'aula universitaria per verificare che i metodi didattici sono differenti per formare futuri giuristi, futuri medici e futuri ingegneri. Ad esempio, egli afferma che quando si entra in un'aula universitaria nordamericana di una Facoltà di Giurisprudenza si nota che i banchi sono posti in modo semi-circolare in modo che il docente, quando fa lezione utilizzando il metodo dei casi, possa chiedere a uno studente di leggere un contratto o un regolamento, e poi lo interroghi chiedendo cosa ne pensa, mentre osserva gli altri studenti, che poi passa a interrogare rapidamente. Quando nota che la confusione tra gli studenti è alta, allora si ferma e li esorta a leggere con più attenzione il testo fornito.

In queste *Signature Pedagogies*, i novizi sono formati sugli aspetti critici di tre dimensioni fondamentali del lavoro professionale: il pensare, l'eseguire ed agire con integrità.

“types of teaching that organize the fundamental ways in which future practitioners are educated for their new professions. In these signature pedagogies the novices are instructed in critical aspects of the three fundamental dimensions of professional work: to think, to perform and to act with integrity” (SHULMAN, 2005).

Appare evidente che i metodi formativi debbano avere due scopi principali: preparare gli studenti per la formazione continua e aiutarli a diventare problem solvers.

Le lezioni sembrano offrire, a volte, conoscenze decontestualizzate e pongono gli studenti in una posizione che non è *student-centred*.

Abbiamo identificato due strategie didattiche, il Problem-Based Learning e il Team Based Learning, che sono orientate a sviluppare competenze, pongono lo studente in una posizione attiva, favoriscono il lavoro in piccolo gruppo e sono orientate a far analizzare e risolvere problemi realistici presi dalla realtà professionale.

3. Il Problem-Based Learning (PBL)

3.1. Problem Based Learning: *cenni storici e teorici*

Il *Problem Based Learning* è una strategia didattica che affonda le sue radici nel pensiero di John Dewey e, in particolare, nel suo libro *Come pensiamo*, nel quale raccomanda l'utilizzo del metodo dei problemi per educare il pensiero riflessivo degli studenti (Dewey, Bove, 2019).

Il *Problem Based Learning*, come strategia didattica e organizzatore curricolare, entra nella formazione universitaria agli inizi degli anni Settanta del secolo scorso creando una rivoluzione accademica. Un gruppo di docenti della Facoltà di Medicina dell'Università di McMaster, Hamilton, Canada, guidati dal neurologo Howard Barrows, pianificarono e attuarono una riforma degli studi medici introducendo un nuovo metodo didattico che prevedeva che gli studenti analizzassero problemi realistici di area medica, divisi in gruppi di dieci studenti, guidati da un docente facilitatore chiamato tutor. Questo metodo puntava su un'educazione centrata sullo studente, sullo studio auto-diretto, sull'apprendimento in piccoli gruppi, partendo da una situazione problematica multidisciplinare. L'esperimento di McMaster University venne preso in considerazione da numerose università a livello mondiale e nel giro di pochi decenni, duecento università lo adottarono per la formazione di medici, professionisti della salute, ingegneri, economisti, psicologi ed anche giuristi.

Il *Problem Based Learning* (PBL) non è una strategia didattica codificata in modo rigido, pertanto, le università che lo adottano ci offrono differenti pratiche applicative a seconda del contesto. Il formato del PBL può variare per corso di laurea, numero di discipline coinvolte, numerosità degli studenti e dei docenti, setting formativo, ruolo del docente (Lotti, 2025).

Malgrado le diverse applicazioni, la definizione di *Problem Based Learning* richiede la presenza di alcune caratteristiche che sono state definite da Barrows (1986) stesso:

- l'uso di problemi come punto di partenza dell'apprendimento;
- il lavoro in piccoli gruppi di studenti per una parte del tempo;
- guida flessibile da parte del tutor;
- numero delle lezioni frontali limitato;
- l'apprendimento centrato sullo studente;
- un ampio tempo per lo studio indipendente previsto dal calendario accademico.

3.2. Problem Based Learning per la didattica della Giurisprudenza

In Europa, la prima università che introdusse il *Problem Based Learning*, dopo aver visitato e analizzato l'esperienza canadese di McMaster, fu l'università olandese del Limburg, ora Università di Maastricht, che adottò sin dal 1984 il PBL come metodo didattico privilegiato e organizzatore curriculare per tutte le Facoltà, ivi compresa quella di Giurisprudenza.

La Facoltà di Legge offriva tre corsi di studi della durata quadriennale, accoglieva n. 550 studenti all'anno, ed era dotata di un centinaio di docenti.

L'approccio formativo dell'intera Facoltà era ispirato a quattro principi: didattica interdisciplinare orientata ai problemi, *Problem-based Learning*, formazione di abilità e atteggiamenti, valutazione continua del progresso degli studenti.

Il corso di studi era suddiviso ogni anno in quattro unità interdisciplinari della durata di nove settimane, durante le quali gli studenti dovevano studiare argomenti organizzati intorno a un tema unificante. Accanto alle sedute di PBL, vi erano attività pratiche laboratoriali per sviluppare abilità di scrittura, dibattito e negoziazione.

1.1 Introduzione al diritto olandese	1.2 Atti giuridici	1.3 comportamento illegale	1.4 Autorità pubbliche
Attività pratica a)	Attività pratica b)	Attività pratica c)	Attività pratica d)
2.1 Diritto, mercato e Stato	2.2 Diritto Europeo e internazionale	2.3 Diritto Penale	2.4 Diritti Patrimoniali
Storia del diritto	Procedura Civile	Procedura Penale	Revisione dell'azione amministrativa
3.1 Diritto Costituzionale e Amministrativo	3.2 Diritto del Lavoro e societario Sociologia del diritto Procedimenti di primo grado Diritti umani	3.3 Introduzione al Diritto dell'UE Diritto Commerciale Diritto Penale Sostanziale e Politica Criminale Temi Scelti di Diritto Amministrativo	3.4 Diritto comunitario
Negoziazione	Negoziazione	Negoziazione	Negoziazione
Moot Court ¹	Moot Court	Moot Court	Moot Court

¹ Per Moot Court si intendono le Simulazioni processuali come metodo didattico

4.1 Diritto Internazionale Privato Diritto Ambientale Filosofia Politica Indagini penali preliminari	4.2 Diritto Pubblico comparato Diritto dei Media Diritto Minorile Sanzioni Penali	4.3 Divorzio Diritto societario e commerciale europeo Diritto del lavoro europeo Diritto di cittadinanza	4.4 Diritto costituzionale americano Diritto del commercio internazionale Diritto sull'omosessualità Criminologia
Formazione professionale legale	Formazione professionale legale	Formazione professionale legale	Formazione professionale legale
Moot Court	Moot Court	Moot Court	Moot Court

Fig. 4. Il corso di laurea in Giurisprudenza, Curriculum Diritto Olandese AA 1996/97 (Moust, 1998)

I docenti erano organizzati in gruppi di pianificazione, uno per unità interdisciplinare, e si preoccupavano di progettare tutte le attività formative, che venivano sintetizzate in guide per studenti, chiamate UnitBook, e che comprendevano i compiti o *assignments* da svolgere, le attività tutoriali da realizzare in piccoli gruppi condotti da un docente facilitatore, il tutor di PBL, le attività pratiche laboratoriali e le lezioni. Inoltre, il Gruppo di pianificazione si occupava anche della valutazione alla fine dell'unità. Ogni UnitBook comprendeva circa trentadue compiti, ivi compresi i casi-problema per il PBL. I casi-problema sono la descrizione di un set di fenomeni osservati, situazione o eventi che necessitano una spiegazione. Riportiamo, ad esempio, il problema "In alto mare", tratto dal Corso di studi in Diritto europeo e internazionale, Secondo anno, Curriculum Diritto Olandese, AA 1996-97.

PBL: In alto mare.

Nell'Oceano Atlantico, a circa 300 miglia dalla costa nigeriana, ci sono zone di pesca molto ricche.

Vi pescano soprattutto pescatori giapponesi e nigeriani che a volte litigano.

I pescatori nigeriani accusano i colleghi giapponesi di utilizzare reti di dimensioni eccessive per catturare i loro pesci. Un giorno, la disputa giunge al culmine. Un peschereccio nigeriano, comandato da un capitano portoghese, distrugge le reti di due imbarcazioni giapponesi. Per contrattaccare, un grosso peschereccio giapponese sperona un peschereccio nigeriano molto più piccolo: il capitano e due membri dell'equipaggio della nave nigeriana rimangono uccisi nell'incidente. Una nave della marina nigeriana si avvicina, spara un paio di colpi di avvertimento e successivamente porta la nave in porto.

Fig. 5. PBL In alto mare (MOUST, 1998)

Il processo di apprendimento nel PBL prende spunto dall'analisi di un problema, che si svolge in piccolo gruppo, condotto da un tutor. Tutti gli studenti sono suddivisi in piccoli gruppi di dodici componenti e da un docente che svolge il ruolo di facilitatore, chiamato tutor.

I gruppi tutoriali si incontrano due volte a settimane per due ore e analizzano il caso-problema presentato secondo il modello dei Sette salti.

Lo scopo del primo incontro è di analizzare il problema, individuare i sotto-problemi, porre domande, formulare ipotesi esplicative e formulare argomenti di studio. Al termine del primo incontro gli studenti vanno a studiare in modo auto-diretto e indipendente. Tornano al secondo incontro pronti per condividere quanto studiato e integrare le nuove conoscenze con quelle raccolte dai compagni. Dalla condivisione dei concetti appresi, il gruppo matura un apprendimento interattivo.

Questi problemi sono progettati per stimolare l'apprendimento attivo e l'acquisizione di conoscenze attraverso un processo strutturato in sette fasi:

1. *Chiarire termini e concetti*

Gli studenti identificano e spiegano le parole o i concetti non immediatamente comprensibili nel problema.

2. *Definire il problema*

Il gruppo discute e individua i fenomeni o le questioni che richiedono una spiegazione.

3. *Analisi del problema (brainstorming)*
Gli studenti condividono liberamente idee e conoscenze pregresse, formulando ipotesi preliminari.
4. *Analizzare il/i problemali*
Fare un elenco sistematico dei risultati emersi dal brainstorming. Le idee emerse vengono organizzate e valutate per identificare relazioni e lacune nella comprensione.
5. *Formulare obiettivi di apprendimento.*
Il gruppo stabilisce cosa deve essere approfondito attraverso lo studio individuale.
6. *Studio autonomo.*
Gli studenti ricercano informazioni da fonti come libri, articoli o trattati per colmare le lacune identificate.
7. *Sintesi e verifica.*
Al ritorno in gruppo, gli studenti condividono le nuove conoscenze, le integrano e verificano se il problema è ora meglio comprensibile.

Nel PBL “In alto mare”, un gruppo di studenti di diritto internazionale analizza il problema relativo alla giurisdizione su navi in acque internazionali. Attraverso le sette fasi, gli studenti:

- Attivano conoscenze pregresse (es. “giurisdizione statale”).
- Pongono domande (es. “Chi può arrestare una nave in acque internazionali?”).
- Studiano autonomamente fonti giuridiche.
- Condividono e sintetizzano le informazioni acquisite, correggendo eventuali errori.

Il tutor facilita il processo senza imporre soluzioni, stimolando gli studenti a riflettere, collaborare e diventare autonomi nell'apprendimento.

Grazie al PBL gli studenti adottano un tipo di apprendimento attivo e contestualizzato perché costruiscono conoscenza partendo da problemi reali.

Il PBL favorisce anche lo sviluppo di competenze trasversali quali la capacità di analisi, lavoro di gruppo e pensiero critico.

Essendo un metodo che presenta situazioni realistiche, possiamo considerare il PBL una sorta di palestra in preparazione alla professione: simula le sfide che gli studenti affronteranno nella pratica legale.

In sintesi, il PBL trasforma gli studenti da passivi ricevitori di informazioni a protagonisti del loro apprendimento, preparandoli a risolvere

problemi complessi in modo collaborativo e metodico.

L'esperienza di Maastricht ha favorito l'avvio di altre sperimentazioni in numerose università in tutto il mondo. Recentemente alcuni studiosi hanno svolto una revisione sistematica della letteratura per verificare chi utilizzi il PBL nelle Facoltà di Legge e hanno scoperto oltre ottomila articoli dedicati a questo tema (AGUIRRE et al., 2023). Tramite l'approccio PRISMA hanno identificato dieci ricerche, significative e rigorose dal punto di vista scientifico, che rivelano che il PBL è molto utilizzato nelle facoltà giuridiche di Università ispanofone in Ecuador, Spagna, Colombia, Cile, Messico e Perù per favorire l'apprendimento di materie come diritto civile, amministrativo, penale, commerciale e internazionale.

Esempi specifici includono l'uso di casi legali reali o simulati per insegnare diritto commerciale (MUÑOZ, 2020) e diritto processuale (ROCHA, 2011).

Da questa revisione emerge che il PBL ha notevoli vantaggi per gli studenti perché migliora la loro capacità di analisi, argomentazione e applicazione delle normative. Avvicina gli studenti alla realtà professionale, preparandoli a situazioni concrete (MÁRQUEZ, 2021).

Per i docenti rappresenta una sfida perché il PBL richiede una riprogettazione dell'insegnamento, con un maggiore focus su casi pratici e partecipazione attiva degli studenti (HANCCO, 2020).

3.3. *Il Problem Based Learning nei Dipartimenti di area giuridica in Italia: l'esperienza dell'Università di Foggia*

Nel 2020, l'Università di Foggia organizzò una serie di visite di studio in Università europee considerate innovative dal punto di vista della didattica e scelse, tra le altre, l'Università di Maastricht nei Paesi Bassi. Un gruppo di docenti vi trascorse un paio di giorni per approfondire il metodo del Problem Based Learning tramite la partecipazione a un *visitors' workshop*. In questa occasione i partecipanti ebbero modo di sperimentare direttamente il PBL e di confrontarsi con docenti e studenti impegnati in tale approccio. Al rientro da questa visita, una docente di Diritto processuale penale decise di sperimentare il metodo del PBL nel suo insegnamento annuale, della durata di 15 CFU, all'interno del Corso di laurea in Scienze investigative (L-14).

Costituì quattro gruppi composti da dieci/dodici studenti ciascuno e formò quattro dottorandi di ricerca sul ruolo di tutor facilitatori. Predispose una situazione-problema realistica e stimolante, individuò gli spazi più adatti per lo svolgimento delle attività tutoriali e scelse di realizzare questa esperienza innovativa nel mese di marzo, una volta conclusa la parte

“statica” del Corso.

Il problema proposto descriveva il caso di un automobilista che, tamponando un'altra vettura, causava la morte di una persona. La situazione sollevava la questione di come la polizia giudiziaria possa procedere al repertamento della scatola nera di un'automobile durante le indagini preliminari in un procedimento penale per omicidio colposo stradale.

L'esperienza si snodò nell'arco di due settimane.

Nella prima settimana la docente sottopose la questione problematica ai gruppi di lavoro formati e li esortò ad analizzarla seguendo il metodo dei Sette salti.

Gli studenti, suddivisi in piccoli gruppi, condotti da un tutor facilitatore, iniziarono a discutere formulando domande e ipotesi plausibili basandosi sulle proprie conoscenze pregresse. I gruppi continuarono la discussione anche nel giorno successivo sino ad arrivare alla formulazione degli obiettivi di studio e all'individuazione degli argomenti per lo studio indipendente.

Gli studenti, forti della conoscenza dei principi fondamentali, delle norme processuali e della giurisprudenza sul tema, sono stati chiamati a formulare una risposta giuridica a una questione controversa.

Per una settimana ciascuno studente si dedicò allo studio auto-diretto, con l'obiettivo di acquisire le conoscenze necessarie per comprendere e affrontare la situazione-problema.

Nel secondo incontro, dopo la fase di studio individuale, i gruppi si riunirono per condividere e integrare tra loro i contenuti appresi.

A seguire, ogni gruppo presentò una breve sintesi in una sessione plenaria alla presenza della docente, la quale, dopo aver ascoltato le diverse esposizioni, concluse con una lezione finale di sistematizzazione.

Giorno della settimana	Lunedì	Martedì	Mercoledì/ Domenica	Lunedì	Martedì
Attività	Presentazione del Problema per PBL + quesito	Lavoro di gruppo	studio indipendente a casa	Presentazione dei risultati in aula	Lezione di chiusura
Durata	2 ore + 10 minuti	3 ore	una settimana	2 ore	3 ore

Fig. 6. Calendario della sperimentazione di *Problem Based Learning* nel Corso di studi Scienze Investigative, Insegnamento Diritto Processuale penale. Docente: prof.ssa Donatella Curtotti, Università di Foggia

4. *Il Team-Based Learning (TBL)*

4.1. *Team Based Learning: cenni storici e teorici*

Il *Team Based Learning* (TBL) è una strategia didattica introdotta agli inizi degli anni Settanta da Larry Michaelsen, docente di Economia presso l'Università del Missouri, nei suoi corsi, per poter continuare ad applicare metodi di apprendimento attivo, anche dopo il *boom* demografico e l'arrivo, sui banchi dell'istruzione superiore, di centinaia di giovani.

Il metodo ideato da Larry Michaelsen consiste in un approccio, tipo *flipped classroom*, articolato in sette fasi:

Fase 1 - Studio indipendente

Prima dell'inizio della lezione, di solito un paio di settimane prima, il docente attribuisce materiale da studiare a casa agli studenti. Possono essere capitoli di libri, articoli, videolezioni asincrone, podcast.

Fase 2 - Individual Readiness Assurance Test (I-RAT)

In classe, il docente verifica se gli studenti hanno studiato, e acquisito le conoscenze previste, e propone subito a tutti una serie di domande a scelta multipla, di solito dieci o venti, a cui devono rispondere individualmente (Individual Readiness Assurance Test o I-RAT).

Fase 3 - Team Readiness Assurance Test (T-RAT)

Successivamente alla verifica individuale, il docente chiede agli studenti, suddivisi in gruppi fissi ed eterogenei, di circa sei persone, di rispondere alle stesse domande del test individuale precedente. Al termine di questa fase, chiamata Team Readiness Assurance Test (T-RAT), gli studenti vengono a conoscenza del punteggio ottenuto e quali risposte siano corrette.

Fase 4 – Ricorso o Appello

Gli studenti possono fare ricorso o appello, cioè eventualmente possono contestare le risposte considerate giuste dal docente, che secondo loro invece non sono tali.

Fase 5 – Burning Questions e/o Mini lezione

Dopo aver studiato in modo autonomo a casa, e aver risposto alle domande a scelta multipla in modo individuale e in gruppo, agli stu-

denti possono rimanere dubbi o argomenti poco chiari, pertanto possono formulare domande su argomenti. Questa fase è chiamata Burning Questions e gli studenti formulano domande cui il docente non risponde immediatamente. Egli di solito rilancia la domanda ai gruppi e chiede se vi sono studenti che possono chiarire i dubbi. Se le risposte degli studenti sono complete e soddisfacenti, il docente prosegue, altrimenti egli stesso tiene una mini-lezione chiarificatrice. In alcuni casi il docente fa una mini-lezione, commentando tutte le domande e risposte del quiz precedente, per garantirsi che tutti gli studenti abbiano acquisito le conoscenze e i concetti necessari per procedere alla parte successiva.

Fase 6 – Team Application Exercises (T-APP)

A questo punto, gli studenti dovrebbero avere acquisito le conoscenze necessarie per poter affrontare un problema significativo e realistico. Sempre in gruppo, analizzano una situazione problematica, uguale per tutti, presentata dal docente, e cercano la risposta e la soluzione giusta attivando strategie superiori di pensiero. Questa fase è definita Team Application Exercise o T-APP.

Fase 7 – Valutazione tra pari

Al termine della sessione di TBL, agli studenti viene chiesto di valutarli tra pari, per individuare quei comportamenti che favoriscono o inibiscono il buon funzionamento del gruppo, e poter quindi migliorare sempre, sino a diventare una squadra di persone interdipendenti e affiatate. (fig. 7)

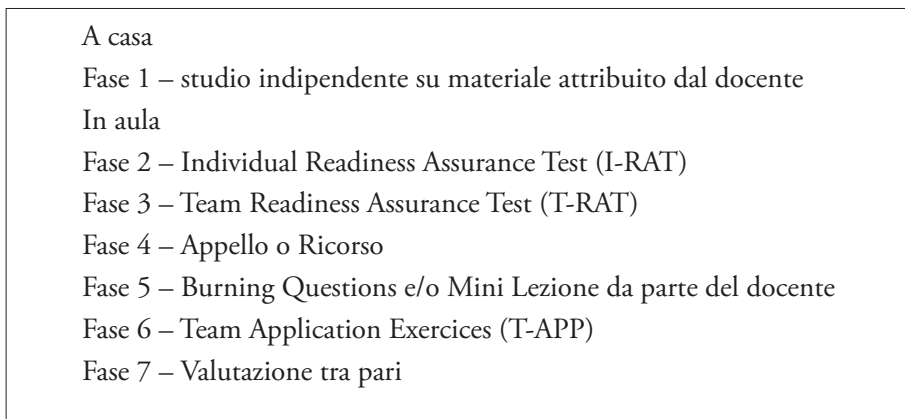


Fig. 7. Le 7 fasi del Team Based Learning

Il *Team Based Learning* si è diffuso rapidamente nelle università nordamericane nelle Facoltà di Economia, Medicina e Professioni sanitarie perché, oltre ad essere un metodo efficace per sviluppare le competenze disciplinari e trasversali degli studenti, presenta il vantaggio di essere un metodo efficiente, in quanto richiede la presenza di un unico docente in aula per realizzare una didattica a piccoli gruppi anche in presenza di centinaia di studenti. È un metodo molto strutturato che forza gli studenti a studiare con regolarità e a collaborare in piccoli gruppi aumentando la dimensione sociale e interattiva dell'apprendimento. In questi ultimi anni si sta diffondendo in Australia, Cina, Singapore ed Europa sia nelle Università che nelle scuole secondarie.

4.2. Team Based Learning per la didattica della Giurisprudenza

Il *Team Based Learning* entra nelle Facoltà di Giurisprudenza nel 2008 con Sophie Sparrow, docente dell'Università del New Hampshire negli Stati Uniti che, dopo aver partecipato a un corso sul TBL l'anno precedente, decide di sperimentarlo nei suoi corsi. Il potere trasformativo di questa strategia didattica, che coinvolge maggiormente gli studenti, ed è coerente con le indicazioni del Rapporto MacCrate che sottolineava le criticità dell'attuale formazione legale nelle università americane, porta Sophie Sparrow a adottarlo come metodo privilegiato dei suoi corsi e a diffonderlo nella comunità scientifica dei docenti di Legge (SPARROW & McCABE, 2012).

Nel 2012 Melissa Weresh lo adotta per insegnare Scrittura Legale alla Drake University (WERESH, 2014, 2019).

Nel 2014 viene introdotto per insegnare Diritto immobiliare alla William H. Bowen, School of Law, University of Arkansas at Little Rock, da parte di Lindsey P. Gustafson che lo utilizzerà per più anni, sin dal primo anno di corso, perché lo trova molto coinvolgente ed efficace per ottenere un apprendimento solido e duraturo.

A distanza di quasi cinque anni, possiamo affermare con sicurezza che la nuova tecnica (*Team Based Learning*) sta portando benefici ai nostri studenti. Gli stessi studenti ci dicono regolarmente che imparano di più in un'aula con TBL. Dimostrano una comprensione dettagliata e duratura del diritto di proprietà, e noi possiamo far fare loro pratica e dare feed-back su abilità critiche della giurisprudenza (GUSTAFSON, 2021).

Altri docenti lo utilizzano con soddisfazione per insegnare Diritto Penale,

come Boyne Shawn alla Robert H. McKinney School of Law, Indiana University, Indianapolis (SHAWN, 2017), oppure per formare i futuri assistenti sociali in ambito giuridico (HANLEY, 2020).

Tutti i docenti che utilizzano il TBL sottolineano come questa strategia didattica richieda una solida formazione sul metodo stesso, e necessiti di una progettazione a ritroso, partendo da una chiara definizione degli obiettivi educativi, da una attenta scelta delle situazioni problema da proporre nella seduta dedicata al Team Application, e una rigorosa costruzione di domande a scelta multipla per il Readiness Assurance Test. Si soffermano sull'importanza di creare gruppi stabili eterogenei e di spostare il focus dall'insegnamento all'apprendimento, ossia di valorizzare maggiormente il ruolo del docente come una guida al fianco, piuttosto che un docente sul palco che trasmette conoscenze.

4.3. *Il Team Based Learning a Giurisprudenza in Italia: l'esperienza dell'Università di Genova*

In Italia il Team Based Learning è stato introdotto grazie a una sperimentazione dedicata alla didattica innovativa condotta all'interno dell'Università di Genova. Ogni anno l'ateneo genovese pubblica un bando con il quale invita i corsi di studio a proporre progetti didattici innovativi, ne seleziona dieci e li supporta nella realizzazione grazie al Teaching and Learning Center di ateneo, l'UTLC, che sostiene i docenti nella ri-progettazione dei corsi e nell'introduzione di strategie didattiche attive e innovative.

Nell'anno accademico 2019/20 il corso di studi in Giurisprudenza fu selezionato e una docente di Diritto Privato Comparato, prof.ssa Francesca Brunetta d'Usseaux, iniziò a sperimentare il TBL nel suo insegnamento annuale, da 12 CFU, obbligatorio ma senza frequenza obbligatoria.

L'obiettivo della docente era di coinvolgere gli studenti, renderli partecipi e attivi, e decise di introdurre il Team Based Learning supportata dal Teaching and Learning Center genovese.

L'insegnamento tratta delle principali esperienze di *civil* e di *common law* anche attraverso l'analisi di fonti in lingua. Inoltre vengono affrontate specifiche tematiche, concernenti questioni che coinvolgono diritto, religione e cultura, come ad esempio il velo islamico, la Kafala (istituto a tutela dei minori nel diritto musulmano), il Kirpan (pugnale rituale Sikh) e il Ghet (divorzio ebraico). L'idea era quella di assegnare agli studenti delle sentenze straniere che affrontano gli argomenti appena indicati, e di creare, invece, esercizi applicativi immaginando casi collegati al territorio italiano cui applicare, quindi, le regole del diritto italiano.

La docente pianificò le unità di apprendimento con il *backward design*, definì gli obiettivi educativi, costruì gli esercizi applicativi sotto forma di una situazione seguita da una sequenza di domande a scelta multipla composte da quattro distrattori l'una, scelse il materiale di studio e lo caricò due settimane prima dell'incontro sulla piattaforma Moodle dell'università (fig. 8).

1. Studio indipendente: una sentenza di studio non italiana (es: sentenza della Corte di giustizia UE per velo – circa 6-9 pagine) – caricata su moodle un paio di settimane prima
2. I-RAT (n. 6 domande a scelta multipla con 4 distrattori, una corretta) (durata: 6 minuti)
3. T-RAT studenti suddivisi in gruppi (durata: 12 minuti)
4. Ricorso o Appello (via Moodle)
5. Mini-lezione in aula (durata: 15-20 minuti)
6. Team-Application Exercise (Durata: 20+20 minuti)

Fig. 8. Lezione tipo con TBL nel corso di Diritto Privato Comparato, Università di Genova. Docente prof Francesca Brunetta d'Usseaux

Gli studenti, circa un centinaio suddivisi in una decina di gruppi, studiano in modo autonomo il materiale caricato dalla docente sul LMS di ateneo e si recano in aula nelle giornate dedicate al TBL.

Ogni unità di apprendimento con il TBL dura novanta minuti.

La lezione si apre con l'I-RAT, prova individuale in cui gli studenti rispondono a sei domande a scelta multiple. In questa fase, della durata di sei minuti, ogni studente risponde alle domande ma non riceve feed-back. La domanda è costruita con un quesito e quattro possibili risposte di cui una sola è corretta (vedi esempio in figura 9).

- Quale è, secondo la Corte di Giustizia, l'accezione di religione di cui alla direttiva 78/2000/CE?
- A. quella ristretta, prevista dalla CEDU e dalla Carta Europea, che comprende solo il foro interno
 - B. quella ampia, prevista dalla CEDU e dalla Carta Europea, che comprende sia il foro interno, sia quello esterno, ossia la manifestazione pubblica della fede
 - C. quella ristretta, prevista dalla CEDU e dalla Carta Europea, che comprende solo il foro esterno, ossia la manifestazione pubblica della fede
 - D. nessuna delle altre alternative

Fig. 9. Esempio di domanda a scelta multipla utilizzata per *Individual Readiness Assurance Test*

Successivamente la docente lascia il tempo per formulare il ricorso o appello, e porre domande di chiarimento alla docente, la quale non risponde immediatamente, ma rilancia la domanda all'aula sollecitando gli studenti a rispondere. Solo se nessun studente risponde in modo corretto e completo, la docente risponde chiarendo i quesiti posti. Una volta terminata la fase delle cosiddette Burning questions, la docente tiene una lezione breve di sistematizzazione sulle nozioni base del Diritto Italiano necessarie per poter risolvere il caso. Ad esempio, per l'Unità di Apprendimento dedicata al velo, la docente tiene una lezione breve sulla legge italiana che ha recepito la direttiva UE sul velo.

Successivamente, propone ai gruppi l'esercizio applicativo o Team Application (T-APP), che in questo corso presenta una situazione problematica che si svolge in Italia e che, quindi, ricade nell'ambito di competenza del diritto italiano per il quale vi sono regole di riferimento precise (vedi esempio in fig.10). I gruppi discutono al proprio interno il caso e cercano quale sia la risposta corretta e la sua giustificazione. Considerato che ogni *Team Application Exercise* o T-APP deve rispettare le regole delle "4 S" e cioè deve essere lo Stesso problema presentato alla classe, Significativo, richiedere una Scelta Specifica e una risposta Simultanea, la docente chiede a tutti i gruppi di comunicare la scelta del gruppo sollevando simultaneamente una lettera plastificata colorata che corrisponda alla lettera della risposta a scelta multipla prescelta. La docente non comunica quale sia la risposta corretta ma invita ogni gruppo a illustrare alla classe le motivazioni per le quali il gruppo ha prescelto proprio quella risposta scartando le altre. Al termine delle presentazioni dei gruppi, la docente comunica la risposta corretta e sintetizza brevemente le giustificazioni chiudendo l'incontro.

La signora Sempronia è una cittadina italiana di fede islamica che porta sempre il velo.

La società Alfa pubblica un annuncio per un lavoro di volantinaggio, nel quale si specifica che la candidata ideale deve avere determinate caratteristiche fisiche, quali altezza, taglia, numero di scarpe. Sempronia, avendo i requisiti richiesti, risponde all'annuncio inviando le sue foto, dove indossa il velo.

Alfa, chiede a Sempronia se fosse disposta a lavorare senza il velo, ma la ragazza risponde di no, adducendo ragioni religiose. Inoltre, Sempronia è stupita perché nell'annuncio nulla si diceva riguardo a tale requisito.

Alfa ribatte che per il volantinaggio stava cercando ragazze che lavorassero con il capo scoperto e quindi di non poter tenere conto della candidatura di Sempronia.

Ritenendo tale comportamento discriminatorio ai sensi della Direttiva 2000/78, recepita in Italia con d.lgs. n. 216/2003, Sempronia decide di fare causa ad Alfa.

Considerata la disciplina in materia antidiscriminatoria e tenuto conto della giurisprudenza sul punto, quale potrebbe essere il risultato di un possibile giudizio?

- A. la differenza di trattamento causata dalla società Alfa nell'escludere la signora Sempronia, potrebbe essere considerata una discriminazione diretta fondata sulla religione; non prendere in considerazione la candidatura di chi decide di indossare il velo è un comportamento che pone direttamente in situazione di svantaggio i soggetti di fede islamica
- B. la differenza di trattamento causata dalla società Alfa nell'escludere la signora Sempronia, potrebbe essere considerata una discriminazione indiretta fondata sulla religione, in quanto l'obbligo di avere il capo scoperto (e la conseguente impossibilità di portare il velo) è un'imposizione apparentemente neutra che, tuttavia, mette in una posizione di particolare svantaggio i soggetti di fede islamica
- C. la differenza di trattamento causata dalla società Alfa nell'escludere la signora Sempronia potrebbe essere considerata una discriminazione non giustificabile, in quanto l'obbligo di avere il capo scoperto non può essere considerato un elemento essenziale e determinante per lo svolgimento di quel tipo di attività lavorativa

Fig. 10. Esempio di Esercizio Applicativo o Team – Application (T-APP)

5. Conclusioni

Questo lavoro dedicato alla didattica universitaria in ambito legale introduce al tema delle Signature Pedagogies e all'importanza di avviare anche in Italia ricerche e studi dedicati all'individuazione di quali siano gli approcci didattici più utilizzati e più efficaci per favorire l'apprendimento delle scienze giuridiche nelle aule universitarie al fine di formare professionisti riflessivi, critici, in possesso di competenze trasversali quali il *problem solving* e lo studio autodiretto.

Il capitolo ha illustrato due strategie didattiche attive e interattive che possono essere utilizzate per favorire l'apprendimento della giurisprudenza: il Problem Based Learning e il Team Based Learning sottolineando l'importanza di favorire iniziative di sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari. I docenti coinvolti nell'introduzione di nuove strategie didattiche sottolineano l'importanza di formazione e accompagnamento durante la ri-progettazione dei propri insegnamenti, la preparazione dei materiali didattici e l'implementazione in aula anche con l'aiuto di tecnologie innovative per la didattica universitaria.

Queste indicazioni ribadiscono l'importanza dei Teaching and Learning Center di ateneo come luoghi di riflessione, supporto, ispirazione, ricerca e sperimentazione.

Bibliografia

- AGUIRRE S.E.J., IGUASNIA E.I.G. , CORDOVA H.E.H., VERA G.A.C. (2023), *Problem Based Learning in the area of Law: systematic review*, in «*Migration Letters*», vol. 20. N. 5, pp.1241-1248.
- BIGGS, J., & TANG, C. (2011), *Teaching for Quality Learning at University*, Maidenhead, UK: Open University Press.
- BONAIUTI G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci Editore, Tascabili Faber.
- DE CONTI, M. e GIANGRANDE, M. (2017), *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*, Milano-Torino: Pearson Italia
- DRIESSEN E., VAN DER VLEUTEN C. (2000), *Matching student assessment to Problem-Based Learning: lessons from experience in a law faculty*, in «*Studies in continuing education*», vol. 22, n.2,

- GIANGRANDE, M. (2019), *Le regole del Debate. Guida ai protocolli per coach e debater*, Milano-Torino: Pearson Italia.
- GIANOLA A. (2022), *L'insegnamento Universitario del diritto privato alla prova della trasformazione digitale*, in «*Rivista di Ricerca e Didattica digitale*», n.3, anno 2.
- GIANOLA A. (2022), *Le ricadute del Corso IRIDI per un giurista privatista (comparatista)*, in COGGI C. (ed.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*, Franco Angeli, Milano.
- GUSTAFSON L. P. (2021), *Reflections on Five Years of Team-Based Learning in First-Year Property*, in «*South Dakota Law Review*», volume 66, Issue 1, pp. 29-55.
- HANCCO, J. C. (2020), *The importance of learning, teaching and studying law*, in «*Journal of Law*», 5(1), 47-53.
- HANLEY J. (2020), *Team-based learning in social work education: a practioner enquiry*, in «*Social Work Education*». DOI:10.1080/02615479.2020.1770720
- LOTTI, A. (2025), *Problem Based Learning: history, models, practices in Italian universities*, in «*Pedagogia oggi*», 23(1), 126-136. <https://doi.org/10.7346/PO-012025-15>
- LOTTI A. (2021), *Team Based Learning per le Università italiane*, QuiEdit, Verona.
- MÁRQUEZ, A. (2021), *Teaching strategies used with law students*, in «*RIDE*», 12(22), e220.
- MICHAELSEN L., BAUMAN KNIGHT A., DEE FINK L., (2004), *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*, London & New York, Routledge.
- MOUST, J. H. C. (1998), *The problem-based education approach at the Maastricht Law School*, in «*The Law Teacher*», 32(1), 5-36. <https://doi.org/10.1080/03069400.1998.9992991>
- MUÑOZ, J. (2020), *The teaching of commercial law through problem-based learning and current legal issues*, in «*Teaching and Law, Journal for University Legal Teaching*», (16), 28-40.
- ROCHA, E. (2011), *Application of the PBL method and the Procedural Clinic in the teaching and learning of Commercial Procedural Law*, in «*Ibero-American Journal for Educational Research and Development: RIDE*», 1(2), 117-129.

- SHAWN, B. M. (2017), *Giving Students a Seat at the Table: Using Team-Based Learning to 'Teach' Criminal Law*, in «*Indiana University Robert H. McKinney School of Law Research*», Paper No. 2017-13, or doi.org/10.2139/ssrn.3089006.
- SHULMAN, L. S. (2005), *Signature Pedagogies in the Professions*, in «*Daedalus*», 134(3), 52–59. <http://www.jstor.org/stable/20027998>
- SMORTO G. (2015), *Clinica legale. Un manuale operativo*, Edizioni NEXT – Nuove Energie X il Territorio.
- SPARROW S.M., MCCABE M.S. (2012), *Team-Based Learning in Law*, 18 «*Legal Writing Inst.*», 153.
- SYLVESTER C., HALL J., HALL E. (2004), *Problem Based Learning and clinical legal education: what can clinical educators learn from PBL?*, in «*International Journal of Clinical Legal Education*», 4. <https://doi.org/10.19164/ijcle.v4i0.110>
- WERESH M. H. (2019), *Assessment, collaboration and empowerment: Team-Based Learning*, in *Journal of Legal Education*, 68, 2.
- SHAWN, *Giving Students a Seat at the Table: Using Team-Based Learning to 'Teach' Criminal Law (December 16, 2017)*, in *Indiana University Robert H. McKinney School of Law Research*, Paper No. 2017-13.

Ringraziamenti

L'autrice desidera ringraziare la Prof Donatella Curtotti, Università di Foggia, e la Prof Francesca Brunetta d'Usseaux, Università di Genova, per aver condiviso la loro esperienza e i materiali didattici utilizzati durante le sperimentazioni didattiche realizzate con il Problem Based Learning e il Team Based Learning.

Maria Ranieri*

*Intelligenza artificiale all'università
tra alfabetizzazione critica e innovazione pedagogica*

SOMMARIO: 1. Introduzione – 2. Educare all'IA: l'*Artificial Intelligence Literacy* (AIL) come competenza critica – 3. Insegnare con l'IA: opportunità e sfide dell'*Artificial Intelligence in Education* (AIED) – 4. Conclusioni – Bibliografia.

1. *Introduzione*

L'Intelligenza Artificiale (IA) sta conoscendo una diffusione rapida e pervasiva in numerosi contesti della vita quotidiana, dallo svago al lavoro, dalla sanità all'ambito formativo (KONG et al., 2024). Come evidenzia l'ultima edizione del rapporto *United Nations Activities on Artificial Intelligence* (ITU, 2024), all'interno del sistema delle Nazioni Unite si osserva una proliferazione di progetti basati sull'IA, che spaziano dalla previsione delle crisi alimentari alla misurazione dell'efficienza idrica, fino alla mappatura delle scuole tramite dati satellitari e alla lotta contro l'HIV/AIDS.

Nel settore educativo, e in particolare nell'istruzione superiore, l'adozione dell'IA procede a ritmo sostenuto, sebbene non sia esente da cautele e interrogativi critici (RANIERI e GAGGIOLI, 2025). Il recente rapporto del *Digital Education Council* (2025), che ha esaminato usi, percezioni e sfide dell'IA in ambito universitario, delinea uno scenario in forte evoluzione: la maggioranza dei docenti (61%) dichiara di impiegare strumenti di IA a supporto della didattica, prevalentemente per la creazione di materiali formativi (75%), il supporto ad attività amministrative (58%) e la promozione di un uso critico dell'IA tra gli studenti (50%). Seguono applicazioni per il coinvolgimento attivo in aula (45%), la generazione di feedback personalizzati (28%) e il rilevamento del plagio (24%). Tuttavia, l'approccio rimane prudente: quasi nove docenti su dieci (88%) utilizzano l'IA in misura moderata, solo il 9% la impiega in modo estensivo e appena il 3% la considera parte integrante della propria pratica. Tra i non utilizzatori, gli ostacoli principali sono la carenza di tempo e risorse (40%), una preparazione inadeguata (38%) e timori riguardo a potenziali effetti negativi (32%), accompagnati da scetticismo sui benefici (25%) e incertezza sui vantaggi concreti (24%).

* Università di Firenze.

Parallelamente, la produzione scientifica e editoriale conferma un interesse crescente verso l'IA in ambito accademico (RANIERI e GAGGIOLI, 2025). Il 2024 ha visto la pubblicazione di numerosi contributi internazionali che analizzano potenzialità e criticità dell'IA nell'istruzione superiore, tra cui *Artificial Intelligence Applications in Higher Education* (CROMPTON & BURKE, 2024), *Adopting Artificial Intelligence Tools in Higher Education: Teaching and Learning* (MURUGAN, PERIASAMY & ABIRAMI, 2024), *Using Generative AI Effectively in Higher Education* (BECKINGHAM, LAWRENCE, POWELL & HARTLEY, 2024) e *Generative AI in Higher Education: The ChatGPT Effect* (CHAN & COLLOTON, 2024). Anche in Italia il dibattito si sta intensificando, come attestano la monografia di Prencipe (2024) *Università generativa. Internazionale, interdisciplinare, innovativa* e il numero speciale della rivista *Digital Politics* dedicato a *Artificial Education* (CALISE, 2025). Pur nella varietà delle prospettive, questi lavori convergono nel riconoscere il potenziale dell'IA nel personalizzare l'apprendimento, rendere la didattica più flessibile e adattiva e facilitare la creazione di materiali, riducendo il carico di lavoro dei docenti (BECKINGHAM et al., 2024; CHAN & COLLOTON, 2024; MURUGAN et al., 2024; PRENCIPE, 2024). Un'attenzione particolare è riservata a tutor virtuali e chatbot educativi, che promettono di offrire un supporto personalizzato e interattivo agli studenti (CROMPTON & BURKE, 2024).

Accanto alle opportunità, emergono tuttavia sfide significative. Le tecnologie generative pongono questioni cruciali sulla valutazione autentica, sollevando preoccupazioni in merito a plagio e affidabilità della produzione accademica (BECKINGHAM et al., 2024; CHAN & COLLOTON, 2024). L'uso dell'IA per l'analisi predittiva e il feedback personalizzato chiama in causa riflessioni etiche su trasparenza, bias, equità e protezione dei dati (MURUGAN et al., 2024). Inoltre, molte università risultano sprovviste di linee guida chiare e di strumenti di supporto per docenti e studenti, mentre la formazione del personale accademico si rivela cruciale per un'integrazione consapevole (BECKINGHAM et al., 2024; CROMPTON & BURKE, 2024).

In questo scenario complesso e in rapida trasformazione, il presente contributo si propone di affrontare la relazione tra IA e istruzione superiore secondo una duplice prospettiva complementare: da un lato, l'Artificial Intelligence Literacy (AIL), intesa come lo sviluppo di competenze critiche e consapevoli necessarie a studenti e docenti per comprendere e governare l'IA; dall'altro, l'Artificial Intelligence in Education (AIED), che indaga come integrare l'IA nella didattica universitaria in modo pedagogicamente

fondato ed eticamente sostenibile. A seguire, il contributo analizzerà dapprima l'AIL come competenza critica per la comunità accademica e, in seconda istanza, esplorerà le applicazioni dell'AIED, con particolare attenzione alle sfide etiche e pedagogiche che la loro adozione comporta.

2. *Educare all'IA: l'Artificial Intelligence Literacy (AIL) come competenza critica*

L'Artificial Intelligence Literacy (AIL) può essere definita come la capacità di comprendere l'intelligenza artificiale, valutarne criticamente le implicazioni e interagire in modo consapevole con i sistemi intelligenti. Essa non si riduce a una mera abilità tecnica, ma costituisce un insieme articolato di conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono di interpretare e governare fenomeni tecnologici complessi. Essere alfabetizzati all'IA significa, ad esempio, riconoscere i contesti e le modalità del suo funzionamento, comprendere i principi alla base degli algoritmi e delle tecniche di *machine learning*, individuare possibili pregiudizi e distorsioni insiti nei dati e nei modelli, conoscere i diritti connessi alla privacy e alla trasparenza dei processi decisionali automatizzati e riflettere sulle trasformazioni sociali, professionali e democratiche innescate dall'IA (LONG & MAGERKO, 2020; NG, LEUNG, CHU, & QIAO, 2021).

Negli ultimi anni, dalla letteratura scientifica emerge un progressivo consenso attorno alla natura multidimensionale dell'AIL. Sulla base di una ampia revisione della letteratura, Ranieri, Cuomo e Biagini (2024) hanno identificato quattro dimensioni chiave che definiscono un quadro teorico-operativo per la progettazione di percorsi educativi efficaci per l'alfabetizzazione critica sull'IA. La prima è la dimensione conoscitiva, relativa alla comprensione dei principi fondamentali dell'IA – dalle tipologie di sistemi intelligenti alle basi del *machine learning* fino ai principali ambiti applicativi. Segue la dimensione operativa, che comprende la capacità di utilizzare strumenti e applicazioni di IA in diversi contesti, risolvere problemi con l'ausilio di sistemi intelligenti, sviluppare il pensiero computazionale e competenze di base nella programmazione, fino alla progettazione di semplici artefatti tecnologici. A queste si affianca la dimensione critica, che riguarda la valutazione dell'affidabilità e dei limiti delle tecnologie, la capacità di interrogare i risultati generati dagli algoritmi, di riconoscere bias e distorsioni nei dati e di mettere

in discussione usi impropri dell'IA. Infine, la dimensione etica invita a riflettere sulle implicazioni morali e sociali dell'IA, ponendo attenzione a equità, giustizia, responsabilità e trasparenza, nonché alla tutela della privacy e della sicurezza dei dati, fino alle conseguenze più ampie sul lavoro, sulle relazioni sociali e sull'ambiente (HAGENDORFF, 2020).

Questo quadro si inserisce nell'evoluzione del concetto di *literacy*, che negli ultimi decenni ha superato una visione puramente strumentale per abbracciare una prospettiva socio-culturale e situata, come sottolineato dagli studi sui *New Literacy Studies* (MILLS, 2010). L'AIL, in questa prospettiva, non rappresenta soltanto un insieme di abilità funzionali, ma una vera e propria competenza di cittadinanza digitale avanzata, indispensabile per partecipare consapevolmente a una società guidata da algoritmi e dati.

Anche le politiche educative stanno riconoscendo l'urgenza di sviluppare tali competenze. L'UNESCO (2021), ad esempio, individua tre principali approcci per promuovere l'IA nell'istruzione: un approccio indipendente, basato su politiche specificamente dedicate all'IA; un approccio integrato, che inserisce l'IA all'interno di strategie più ampie di digitalizzazione e innovazione didattica; e un approccio tematico, focalizzato su questioni specifiche come l'etica, l'equità e le competenze per il futuro del lavoro. Queste linee strategiche convergono nell'invito a sviluppare capacità critiche sin dai percorsi scolastici e universitari, evitando di ridurre l'IA a mera tecnologia di supporto.

L'AIL non concerne, dunque, soltanto gli specialisti del settore tecnologico, ma costituisce una competenza fondamentale per tutti i cittadini, chiamati a muoversi in un ecosistema digitale sempre più complesso e automatizzato. Integrare nei curricula scolastici e universitari un'educazione sistematica all'IA significa ridurre il divario digitale, favorire una partecipazione democratica consapevole e formare individui in grado non solo di utilizzare strumenti intelligenti, ma anche di comprenderne i limiti, valutarne gli impatti e orientarne lo sviluppo verso fini socialmente ed eticamente sostenibili.

3. *Insegnare con l'IA: opportunità e sfide dell'Artificial Intelligence in Education (AIED)*

L'*Artificial Intelligence in Education* (AIED) rappresenta l'insieme delle applicazioni dell'intelligenza artificiale progettate per supportare e

migliorare i processi di insegnamento e apprendimento. In questo ambito, l'IA non è soltanto uno strumento tecnico, ma un potenziale alleato pedagogico, capace di offrire percorsi personalizzati, analisi dinamiche dei progressi e supporto decisionale per insegnanti e studenti (BOND et al., 2024; PANCIROLI & RIVOLTELLA, 2023). Tra le applicazioni più consolidate si collocano i sistemi di tutoraggio intelligente, che raccolgono e interpretano dati relativi alle prestazioni degli studenti – come risposte a esercizi, tempi di svolgimento e pattern di interazione – per fornire feedback personalizzati, adattare i contenuti e suggerire strategie di studio calibrate sulle difficoltà e sugli stili di apprendimento individuali.

Accanto a questi sistemi, un ruolo crescente è svolto dagli algoritmi di raccomandazione, in grado di proporre materiali mirati – video, articoli, esercizi interattivi – sulla base delle lacune riscontrate e degli interessi dichiarati o dedotti, con l'obiettivo di rafforzare la motivazione e rendere l'esperienza di apprendimento più coinvolgente e significativa. Parallelamente, i sistemi di monitoraggio continuo e analisi predittiva permettono di identificare precocemente segnali di difficoltà o rischio di abbandono, fornendo ai docenti strumenti per intervenire in modo mirato e tempestivo. Un altro ambito di sviluppo è la valutazione automatizzata, che consente la correzione rapida di test a scelta multipla e, in misura crescente, anche di risposte aperte grazie ai modelli linguistici. Questa automazione libera tempo per attività di maggiore valore pedagogico, come l'interazione personalizzata con gli studenti e la progettazione di percorsi didattici più complessi (LUCKIN et al., 2016).

Le potenzialità di tali tecnologie sono significative, ma il loro impiego solleva anche questioni critiche di natura etica e pedagogica (RANIERI, 2024; RANIERI e GAGGIOLI, 2025). Una prima problematica riguarda la trasparenza e l'opacità degli algoritmi: molti sistemi di IA operano come "scatole nere", rendendo difficile comprendere i processi decisionali e spiegare agli studenti come e perché vengono forniti determinati suggerimenti o valutazioni. Inoltre, emergono rischi di bias e discriminazioni qualora i modelli si basino su dati incompleti o non rappresentativi, con conseguenti esiti iniqui per specifici gruppi di studenti. Altre criticità attengono alla protezione dei dati personali, al rispetto della privacy e alla gestione etica delle informazioni sensibili raccolte durante le attività di apprendimento.

Dal punto di vista pedagogico, Ranieri (2024) invita a considerare alcune aporie educative generate da un uso inadeguato dell'IA: il rischio che l'automazione limiti l'autonomia degli studenti, riducendo

le opportunità di esercitare il pensiero critico e la capacità decisionale; l'opacità dei sistemi, in contrasto con l'obiettivo educativo di promuovere comprensione e consapevolezza; e il pericolo che il mimetismo tecnologico – IA che simula comportamenti umani – possa indebolire la fiducia nell'apprendimento come processo autentico e relazionale. Se adottata senza un disegno pedagogico consapevole, l'IA rischia di ridursi a un mero strumento di efficientamento che automatizza attività meccaniche, rafforzando modelli didattici trasmissivi e orientati alla valutazione piuttosto che alla costruzione attiva di conoscenza.

Affinché l'AIED possa contribuire effettivamente a un apprendimento significativo, è necessario sviluppare linee guida chiare e un'integrazione critica della tecnologia nei curricoli, che metta al centro i processi cognitivi complessi, la creatività e la riflessione metacognitiva. Ciò implica fornire ai docenti strumenti per comprendere il funzionamento dei sistemi di IA, valutarne l'affidabilità e impiegarli come mediatori pedagogici, piuttosto che come sostituti delle pratiche educative. In questo senso, un approccio informato e critico all'AIED diventa imprescindibile per evitare che l'innovazione tecnologica si traduca in una semplice automazione dell'insegnamento, anziché in un reale potenziamento dei processi formativi.

4. Conclusioni

Pur nelle necessarie cautele, l'Intelligenza Artificiale sta diventando sempre più presente nell'istruzione superiore. Strumenti di tutoraggio intelligente, chatbot educativi e sistemi di analisi predittiva dischiudono nuove possibilità per personalizzare l'apprendimento, ridurre il carico amministrativo dei docenti e fornire feedback tempestivi. Al contempo, la rapida diffusione delle tecnologie generative, unita alla persistente opacità algoritmica e al rischio di bias, solleva interrogativi urgenti su autenticità, equità, responsabilità e protezione dei dati.

In questo contesto emergono due esigenze complementari. La prima riguarda lo sviluppo di una Artificial Intelligence Literacy sistematica e diffusa: studenti e docenti devono essere messi nelle condizioni di comprendere il funzionamento dell'IA, valutarne gli impatti e utilizzarla in modo critico e creativo. La seconda concerne la definizione di strategie istituzionali chiare, capaci di orientare l'adozione dell'IA secondo criteri di trasparenza, inclusività e sostenibilità. Politiche di governance solide

e aggiornate sono indispensabili per affrontare temi cruciali come la protezione dei dati, i bias algoritmici e la valutazione autentica.

È inoltre fondamentale investire nella formazione del personale accademico, affinché i docenti possano agire come mediatori pedagogici e non come semplici utilizzatori passivi di strumenti tecnologici. Allo stesso tempo, le università sono chiamate a sperimentare nuovi modelli di valutazione maggiormente orientati ai processi, meno vulnerabili al plagio assistito dall'IA e capaci di salvaguardare l'integrità e l'originalità del lavoro accademico.

Infine, la riflessione pedagogica deve rimanere centrale: l'IA non può essere intesa solo come tecnologia di efficientamento, ma come un'occasione per ripensare la didattica in chiave costruttivista, critica e riflessiva. Solo attraverso un'integrazione che coniughi innovazione tecnologica, principi etici e solidi fondamenti educativi sarà possibile evitare derive di automazione acritica e promuovere un'istruzione superiore capace di formare cittadini competenti, consapevoli ed eticamente responsabili.

Bibliografia

- BECKINGHAM, S., LAWRENCE, J., POWELL, S., & HARTLEY, P. (a cura di) (2024), *Using Generative AI Effectively in Higher Education. Sustainable and Ethical Practices for Learning, Teaching and Assessment*. London & New York: Routledge.
- BOND, M., KHOSRAVI, H., DE LAAT, M. et al. (2024), *A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour*, in «*International Journal of Educational Technology in Higher Education*», 21(4), 1-41. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- CALISE, M. (a cura di) (2025), *Special Issue - Artificial Education*, in «*Digital Politics*».
- CHAN, C. K. Y., & COLLOTON, T. (2024), *Generative AI in Higher Education: The ChatGPT Effect*. London New York: Routledge.
- CROMPTON, H., & BURKE, D. (a cura di) (2024). *Artificial Intelligence Applications in Higher Education. Theories, Ethics, and Case Studies for Universities*. London & New York: Routledge.
- DIGITAL EDUCATION COUNCIL (2025), *Global AI Faculty Survey*. In <https://>

mcusercontent.com/1ad9cb252c8101779b258f459/files/0e3c8a90-8829-6fa7-298a-89b0e430fbe7/Digital_Education_Council_Global_AI_Faculty_Survey_2025.pdf

- HAGENDORFF, T. (2020), *The ethics of AI ethics: An evaluation of guidelines*, in «*Minds and Machines*», 30(1), 99-120. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8>
- ITU (International Telecommunication Union). (2024), *United Nations Activities on Artificial Intelligence (AI)*. Ginevra: ITU Publications.
- KONG, S.-C., KORTE, S.-M., BURTON, S., KESKITALO, P., TURUNEN, T., SMITH, D., WANG, L., LEE, J. C.-K., & BEATON, M. C. (2024), *Artificial Intelligence (AI) literacy - an argument for AI literacy in education*, in «*Innovations in Education and Teaching International*», 1-7. <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2332744>
- LONG, D., & MAGERKO, B. (2020), *What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations*, in *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-16 (Honolulu 25-30 aprile 2020), Association for Computing Machinery, New York, NY.
- LUCKIN, R., HOLMES, W., GRIFFITHS, M., & FORCIER, L. B. (2016), *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London: Pearson.
- MILLS, K. A. (2010), *A review of the "digital turn" in the New Literacy Studies*, in «*Review of Educational Research*», 80(2), 246-271. <https://doi.org/10.3102/0034654310364401>
- MURUGAN, T., PERIASAMY, K., & ABIRAMI, A.M. (Eds.) (2025), *Adopting Artificial Intelligence Tools in Higher Education: Teaching and Learning: Teaching and Learning*. Boca Raton London New York: CRC Press.
- NG D.T.K., et al. (2021), *Conceptualizing AI literacy: An exploratory review*, in «*Computers and Education: Artificial Intelligence*», 2, 100041.
- PANCIROLI, C., & RIVOLTELLA, P.C. (2023), *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.
- PRENCIPE, A. (2024), *Università generativa. Internazionale, interdisciplinare, innovativa*. Bologna: Il Mulino.
- RANIERI, M. (2024), *Intelligenza Artificiale a scuola. Una lettura pedagogico-didattica delle sfide e delle opportunità*, in «*Rivista di Scienze dell'Educazione*», LXII, 123-135.
- RANIERI, M., CUOMO, S., & BIAGINI, G. (2024), *Scuola e intelligenza artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Roma: Carocci.

- RANIERI, M., & GAGGIOLI, C. (2025), *Innovazione didattica e ambienti inclusivi all'università. Dalle competenze digitali all'intelligenza artificiale*. Pisa: ETS.
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policymakers*. Paris: UNESCO.

Federigo Bambi*

I Laboratori di scrittura nei corsi di studio di Giurisprudenza

Non mi ricordo bene che parola cercassi. Anzi sì, ora mi sovviene: *artatamente*. Perché avevo in mente una novella del Boccaccio, quella dell'aretina monna Ghita che vuol punire il marito per la gelosia e, approfittando del debole di quest'ultimo per il vino, lo fa ogni sera ubriacare e addormentare, per poi uscire e incontrarsi con un «giovane, secondo il suo giudizio molto da bene, [che] la vagheggiava»¹.

Giovanni Boccaccio descrive con pochi tratti di penna il *consilium sceleris* della donna: «E avendo già tra' costumi cattivi del suo marito conosciuto lui dilettarsi di bere, non solamente gliele cominciò a commendare ma *artatamente* a sollicitarlo a ciò molto spesso»².

Un *artatamente*, cioè 'ad arte, in modo astuto, subdolo e premeditato' per ottenere un vantaggio, che si trova spesso oggi negli atti della pratica del diritto, siano degli avvocati (soprattutto), siano dei giudici. Riporto un esempio, tratto da un appello recente, che recupero grazie alla banca dati Minerva che abbiamo realizzato con colleghi giuristi e linguisti nell'ambito del PRIN 2022 *Atti sempre più chiari. VocAvv: le parole dell'avvocato* per raccogliere (e poi studiare dal punto di vista della costruzione linguistica) gli atti di parte nel processo:

A parziale comprensione di quelli che sono stati gli errori logico-giuridici commessi dal Giudice di prima istanza, va detto che la confusione *artatamente* creata dalla Eredi Scholaris Argante in concorso con la Cuzia riguardo alla cessione del ramo d'azienda – che come abbiamo visto e come vedremo anche in seguito, è contenuta non in un unico atto, bensì è spezzettata in diversi atti, postille ed allegati vari, in modo da consentire a controparte di evidenziare di volta in volta ciò che appare più utile, fosse anche in contraddizione con quanto affermato e sostenuto un solo attimo prima – ha indotto ai vizi logici ed interpretativi dei fatti e del diritto, di cui è permeata la sentenza impugnata.

* Università di Firenze.

¹ È la quarta novella della settima giornata: G. BOCCACCIO, *Decameron*, a cura di A. Quondam, M. Fiorilla e G. Alfano, BUR Rizzoli, Milano 2024¹⁸ [2013¹], p. 1100.

² *Ibid.* Il nostro passo è citato, con altri, tutti della seconda metà del Trecento, dal *TLIO*, il *Tesoro della lingua italiana delle origini*, il più accreditato dizionario dell'italiano antico: *TLIO*, a cura dell'Opera del vocabolario italiano (OVI), istituto del CNR (<http://tlio.ovi.cnr.it/TLIO/>), s.v.

Per certi aspetti allora ci possiamo addirittura sentire sollevati: il lessico della pratica del diritto talora può assurgere a livelli letterari, addirittura a quello della prosa boccacciana. E infatti non per caso la lessicografia – che registra senza grosse discontinuità *artatamente* – in genere lo marca con “letterario”³ e “obsoleto”⁴ (ma almeno non nel discorso giuridico, andrebbe aggiunto⁵).

E se fosse sempre così, a che cosa servirebbero i laboratori di scrittura?

Ma ben diversamente per la lunghezza e la costruzione della frase: contro le 18 parole del Boccaccio la frase del nostro atto ne conta 117; e lo si nota semplicemente dalla fatica che si fa leggendola ad alta voce.

Appunto, cercando riscontri sull’uso attuale di *artatamente* in uno dei più diffusi repertori elettronici di giurisprudenza, mi sono reso conto che quel repertorio adesso affianca sempre alla sentenza una sintesi, meglio un riassunto utilissimo, fatto dall’intelligenza artificiale. Ringrazio naturalmente l’intelligenza artificiale, ma al tempo stesso traggo da qui la conferma di un’idea, certificata da un’esperienza pluriennale: il ruolo fondamentale della tecnica del riassunto nei laboratori di scrittura giuridica, un riassunto fatto non dal mostriciattolo della rete, ma dal cervello umano, come strumento per addestrare a una scrittura sintetica e chiara che l’ordinamento oggi richiede. Sì, proprio quel riassunto che tanto piaceva alle nostre vecchie maestre.

Scusate se m’è venuto d’anticipare in parte il contenuto: in realtà la prima questione d’affrontarsi è quella del tempo, cioè in quale momento del corso di studio in giurisprudenza vada collocato il laboratorio di scrittura. Io sposerei l’inveterata prassi di quei bagnini versiliesi di una volta che per insegnarti a nuotare ti portavano al largo su un patino e poi, dopo averti assicurato con una cima, ti buttavano in acqua: il che ti costringeva ad acquisire autonomamente (e anche rapidamente) una minima acquaticità, diciamo una “naturale” tendenza al galleggiamento, da far fruttare poi nelle lezioni successive quando si cominciavano a spiegare le

³ S. BATTAGLIA, *Grande dizionario della lingua italiana*, Utet, Torino 1961-2002, in 21 voll., vol. I, 1961, s.v.; *DO. Nuovo Devoto Oli Il vocabolario dell’italiano contemporaneo 2024*, a cura di G. Devoto, G.C. Oli, L. Serianni, M. Trifone, Le Monnier, Milano 2023, s.v.

⁴ Così il GRADIT - T. DE MAURO, *Grande dizionario italiano dell’uso moderno*, Utet, Torino 1999-2007, in 8 voll., vol. I, 1999, s.v.; già N. TOMMASEO - B. BELLINI, *Dizionario della lingua italiana*, Società l’Unione tipografico editrice, Torino 1865-1879, in 4 voll., vol. I, 1865, s.v.

⁵ Senza marche particolari registrano il vocabolo due dizionari dell’uso molto ben fatti e diffusi, F. SABATINI, V. COLETTI, M. MANFREDINI, *Dizionario italiano Sabatini Coletti*, Editore Ulrico Hoepli, Milano 2024, s.v., e *lo Zingarelli 2024*, Zanichelli, Bologna 2023, s.v.: e se si trattasse di un fossile recuperato all’uso linguistico contemporaneo?

varie tecniche di nuoto secondo lo stile libero, la rana etc. Tanto il rischio di affogare non c'era, perché con la corda il suddetto bagnino avrebbe potuto sempre tenerti a galla, qualora avessi impiegato più di qualche minuto a far tua quell'abilità di galleggiare di cui si diceva sopra; in ogni caso, qualche boccata d'acqua salata t'avrebbe disinfettato la faringe e lo stomaco, e anche le vie aeree superiori, ma certamente non affogato.

Tradotto in giuridichese: meglio non mettere il laboratorio di scrittura al primo anno; più opportuno lasciare che il neofita si confronti da solo con quella sorta di lingua straniera che s'impara nelle aule di giurisprudenza (come è stata definita), e si costruisca in proprio un qualche antidoto; per poi svelargli gli arcani con il laboratorio al terzo o quarto anno, e somministrargli gli strumenti per esorcizzare tutte le asperità che ha sperimentato su sé stesso. Così potrà ragionevolmente dire: ecco perché all'inizio non capivo; e poi: ecco come si fa a rendere quella lingua uno strumento comunicativo, davvero essenziale per svolgere la professione di giurista. Insomma, se dopo averli sperimentati su di te, riconosci certi difetti, meglio acquisisci gli strumenti per evitarli⁶.

Perlappunto: la prima parte del laboratorio sarà tutta dedicata a individuare le caratteristiche del discorso giuridico, lessicali e sintattiche, e le strade per migliorarne le capacità comunicative⁷. L'obbiettivo è far

⁶ Questa è almeno l'esperienza che ricavo dai corsi che da anni tengo presso la Scuola di Giurisprudenza dell'Università di Firenze: quello di *Lingua giuridica*, rivolto agli studenti del quarto e quinto anno del corso di laurea magistrale, produce effetti migliori per i destinatari in termini di capacità scrittoria, di addestramento alla chiarezza e di consapevolezza della funzione della lingua quale fondamentale strumento professionale, rispetto al corso di *Parlare e scrivere il diritto: laboratorio*, destinato agli studenti del primo anno (secondo semestre) del corso di laurea in Servizi giuridici: proprio perché questi ultimi non hanno ancora maturato quegli anticorpi spontanei, i soli capaci di catalizzare appieno le risorse del "vaccino" (cioè un corso specifico sulla lingua del diritto) inoculato in uno stadio più avanzato del corso di studio.

⁷ Per un quadro d'insieme delle caratteristiche lessicali e sintattiche del discorso giuridico cfr. L. SERIANNI, *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna 2012³, pp. 91-93 e pp. 121-156; R. GUALDO, *Il linguaggio del diritto*, in ID., S. TELVE, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma 2011, pp. 419-428; M.V. DELL'ANNA, *In nome del popolo italiano. Linguaggio giuridico e lingua della sentenza in Italia*, Bonacci, Roma, 2013; F. BAMBI, *Leggere e scrivere il diritto*, in *La formazione del giurista. Contributi a una riflessione*, a cura di B. Pasciuta e L. Loschiavo, RomaTre-Press, Roma 2018, pp. 31-44; M.A. CORTELAZZO, *Il linguaggio amministrativo. Principi e pratiche di modernizzazione*, Carocci editore, Roma 2021; S. LUBELLO, *Il diritto da vicino. Intorno ad alcune parole giuridiche dell'italiano*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2022; J. VISCONTI, *Studi su testi giuridici. Norme, sentenze, traduzione*, Accademia della Crusca, Firenze 2022; F. BAMBI, *Qualche consiglio per una buona scrittura giuridica*, in *Comunicazione e giustizia*, a cura di G. Lattanzi, G. Grasso, M. Maugeri, F. Tondin, Pubblicazione della Scuola superiore della magistratura, Giappichelli,

imparare a scrivere (e a parlare) in modo sintetico e dunque chiaro, e certo non è da prendere a modello il passo dell'atto di appello visto poco fa, anzi: quel tipo di costruzione sintattica sarà da fuggire come la peste. Non c'è bisogno di rammentare che alla fine lo stesso legislatore ha posto alla base di ogni processo (ma ciò vale per ogni tipo di atto) il principio di sinteticità e chiarezza: basta vedere il nuovo art. 121 del Codice di procedura civile, l'art. 46 delle disposizioni di attuazione, il D.M. attuativo n. 110 del 2023⁸. E si può filosofeggiare quanto si vuole (e, di solito, più si filosofeggia e più ci s'ingarbuglia), ma *chiarezza* alla fine non può che voler dire 'comprensibilità' (sempre, naturalmente, commisurata al destinatario della comunicazione), nel rispetto delle norme che regolano la struttura e le funzioni dell'atto.

E allora si tratta di mettere bene in evidenza come nel lessico giuridico ci siano parti necessarie che non possono essere sostituite proprio per garantirne la chiarezza: sono le parole che hanno un contenuto tecnico (i tecnicismi specifici e le ridefinizioni); mentre altre – segnatamente i tecnicismi collaterali – che vengono tradizionalmente usate solo per elevare il timbro del discorso dovrebbero essere sostituite con il lessico comune. E compito del laboratorio è preparare e sollecitare la sensibilità linguistica del giurista, a partire da quello in formazione, per favorire la scelta, che è e rimane un fatto essenzialmente culturale, attraverso letture e prove di (ri)scrittura.

Similmente per la sintassi. Devono essere illustrate le principali caratteristiche sintattiche del discorso giuridico, mettendo in evidenza il rischio di una loro stereotipizzazione: ad esempio, certe forme di anticipazione dell'aggettivo rispetto al sostantivo e del predicato rispetto al soggetto

Torino 2024, pp. 67-75; e poi – naturalmente – i “classici”: B. MORTARA GARAVELLI, *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*, Einaudi, Torino 2001; P. BELLUCCI, *A onor del vero. Fondamenti di linguistica giudiziaria*, Utet, Torino, 2002; P. FIORELLI, *Intorno alle parole del diritto*, Giuffrè, Milano 2008.

⁸ Sul quale si è scritto molto da ultimo, anche con diversità d'accenti; così, ad esempio, B. CAPPONI, *Prolissità negli atti processuali*, in «*Foro italiano*», 2023, V, pp. 245 ss.; I. PAGNI, *Chiarezza e sinteticità degli atti e dei provvedimenti nel decreto ministeriale scritto in attuazione dell'art. 46 disp. att. c.p.c.*, in «*Judicium. Il processo civile in Italia e in Europa*», 4 ottobre 2023; EAD., *Il decreto correttivo n. 164/2024: le ultime modifiche al codice di procedura civile*, in «*Judicium. Il processo civile in Italia e in Europa*», 19 dicembre 2024; S. CAPORUSSO, *La resistibile ascesa del principio di chiarezza e sinteticità degli atti processuali*, in «*Foro italiano*», 2024, V, pp. 141 ss.; C. GAMBA, *L'art. 342 c.p.c. e la sintesi*, in «*Rivista trimestrale di diritto e procedura civile*», 2024, pp. 525 ss.; M. MONTANARI, *Sul regime sanzionatorio applicabile alla violazione dei precetti di chiarezza e sinteticità degli atti processuali civili*, in «*Judicium. Il processo civile in Italia e in Europa*», 2024, pp. 227 ss.; *Chiari e sintetici. Come scrivere in maniera efficace gli atti processuali secondo gli esperti*, a cura di G. Gioia, Pacini, Pisa 2024.

possono essere mantenute solo quando si voglia consapevolmente raggiungere un particolare effetto retorico⁹. Ma soprattutto il giurista dovrebbe evitare di scrivere troppo, e in modo troppo complicato con periodi ricchi di subordinate di vario grado, modi non finiti del verbo, doppie o triple negazioni, nominalizzazioni: tutte caratteristiche che contraddistinguono tradizionalmente lo scrivere del diritto, e – quel che è peggio – sono spesso caratteri che si assommano nel periodo del giurista, rendendo spesso difficile all'interlocutore, seppur anche lui giurista, capire il pensiero che nello scritto o nel parlato è stato espresso. E naturalmente il giurista scrittore dovrà addestrarsi ad abituarsi sempre al contesto, privilegiando certo la semplicità sintattica, ma pronto a usare strutture espressive più complicate quando dovrà affrontare questioni e ragionamenti complessi, le volute dei quali possano esprimersi solo attraverso la subordinazione.

Chiusa la prima parte del laboratorio, quella “teorica”, la seconda si concentrerà sulla scrittura e sulla riscrittura, applicando i principi e le regole individuate in “teoria” e alternando le varie tipologie di testi sui quali organizzare il lavoro. Fatta dagli studenti (o dai partecipanti al laboratorio: le stesse tecniche sono applicabili ai corsi di formazione professionale rivolti ai magistrati, agli avvocati, ai funzionari dell'amministrazione) si è mostrata particolarmente proficua la riscrittura di sentenze, in primo luogo per la facilità del reperimento del materiale da analizzare e da riscrivere. Più complesso è invece procurarsi atti di parte per la comprensibile ritrosia dei professionisti a fornirli, non esistendo banche dati “pubbliche” a differenza di quello che accade per la giurisprudenza.

Un esempio di riscrittura fatta da un mio studente qualche anno fa mi pare particolarmente centrato. Proposi alla classe il dispositivo della sentenza della Corte Costituzionale n. 364 del 1988 con la quale è stato dichiarato parzialmente incostituzionale l'art. 5 del Codice penale («Nessuno può invocare a propria scusa l'ignoranza della legge penale»). Poche righe, ma che inanellano cinque negazioni una di seguito all'altra: anche il giurista esperto deve rileggere più volte per comprenderne il dettato. Ecco:

[La Corte] dichiara l'illegittimità costituzionale dell'art. 5 c.p. nella parte in cui non esclude dall'inescusabilità dell'ignoranza della legge penale l'ignoranza inevitabile.

Ed ecco la riscrittura fatta dallo studente nel laboratorio:

[La Corte] dichiara l'illegittimità costituzionale dell'art. 5 c.p. nella

⁹ BAMBI, *Leggere e scrivere il diritto*, cit., p. 40.

parte in cui non prevede l'ignoranza inevitabile della legge penale come causa di scusabilità.
Che ve ne sembra?

Talvolta la riscrittura appare addirittura impossibile, tanto è farraginoso e complesso il testo di partenza. Come nel caso dell'art. 7 della legge della Regione Molise n. 8 del 2022 che ha addirittura determinato un cambio di giurisprudenza, costringendo la Corte Costituzionale a elevare la chiarezza di per sé a requisito di costituzionalità della legge¹⁰:

[n]elle fasce di rispetto di tutte le zone e di tutte le aree di piano, in presenza di opere già realizzate e ubicate tra l'elemento da tutelare e l'intervento da realizzare, quest'ultimo è ammissibile previa V. A. per il tematismo che ha prodotto la fascia di rispetto, purché lo stesso intervento non ecceda, in proiezione ortogonale, le dimensioni delle opere preesistenti o sia compreso in un'area circoscritta nel raggio di mt. 50 dal baricentro di insediamenti consolidati preesistenti.

A dire la verità, non ho avuto il coraggio di proporre questo testo ai miei studenti del corso di lingua giuridica. Ma non escludo di farlo il prossimo semestre.

¹⁰ E dunque a considerare la norma radicalmente oscura incostituzionale di per sé, indipendentemente dalla contemporanea violazione di altri principi costituzionalmente garantiti, elemento sempre ritenuto necessario dalla precedente giurisprudenza: «La disposizione in questa sede all'esame costituisce esempio paradigmatico di un enunciato normativo affetto da radicale oscurità: un enunciato che, da un lato, condiziona l'ammissibilità di non meglio precisati "interventi" all'interno di altrettanto vaghe "fasce di rispetto" a una procedura identificata con un acronimo incomprensibile, e in effetti oggetto di due diverse letture da parte della stessa difesa regionale; e che, dall'altro, non si collega ad alcun corpo normativo preesistente e rimane, per così dire, sospeso nel vuoto, precludendo così la possibilità di utilizzare il prezioso strumento dell'interpretazione sistematica, che presuppone l'inserimento della singola disposizione in un contesto normativo che si assume connotato da interna coerenza. Una disposizione siffatta, in ragione dell'indeterminatezza dei suoi presupposti applicativi, non rimediabile tramite gli strumenti dell'interpretazione, non fornisce alcun affidabile criterio guida alla pubblica amministrazione nella valutazione se assentire o meno un dato intervento richiesto dal privato, in contrasto con il principio di legalità dell'azione amministrativa e con esigenze minime di eguaglianza di trattamento tra i consociati; e rende arduo al privato lo stesso esercizio del proprio diritto di difesa in giudizio contro l'eventuale provvedimento negativo della pubblica amministrazione, proprio in ragione dell'indeterminatezza dei presupposti della legge che dovrebbe assicurargli tutela contro l'uso arbitrario della discrezionalità amministrativa. La disposizione impugnata deve, pertanto, essere dichiarata costituzionalmente illegittima per contrasto con l'art. 3 Cost.» (Corte Costituzionale, 18/4/2023, n. 110).

Nei laboratori, soprattutto quelli destinati ai professionisti del diritto per l'aggiornamento professionale, poi utilissima è la collaborazione interdisciplinare. Se è fondamentale che il laboratorio sia guidato comunque da un giurista che si sia costruito una solida competenza linguistica, altrettanto importante sarebbe l'apporto del linguista; ma un linguista che abbia un corredo cromosomico particolare, che gli consenta di individuare con relativa facilità quello che è davvero «il troppo e il vano» del discorso giuridico per dirla con il Dante del sesto del *Paradiso* a proposito di Giustiniano («Cesare fui e son Iustiniano, / che, per voler del primo amor ch'i' sento, / d'entro le leggi trassi il troppo e 'l vano»¹¹), e questa capacità non sempre è patrimonio di tutti coloro che hanno fatto esclusivamente studi di lingua; dunque ci vorrebbe un linguista che – simmetricamente rispetto al giurista – si fosse costruito anche una preparazione giuridica. Fortunatamente alcuni studiosi con questa doppia qualificazione esistono e rappresentano un importante arricchimento per i laboratori.

Lo scopo ultimo dei quali non è e non deve essere insegnare a scrivere (anche se talvolta siamo costretti a fare anche questo), ma mettere nella testa dei giuristi un tarlo che li roda senza sosta: il mio scritto arriverà davvero, cioè convincerà il mio interlocutore? E al tempo stesso fornirgli una serie di strumenti per raggiungere l'obiettivo, rispondendo all'insistente domanda. Sul presupposto che la scrittura giuridica sarà corretta quando seguirà le regole della lingua e al tempo stesso quelle del diritto, e sarà efficace quando sarà compresa dal destinatario che non sia stato distolto o stordito da difficoltà lessicali inutili, artificiosità sintattiche, prolissità inconferenti. In un momento in cui sempre di più (cioè quasi sempre), ad esempio, il magistrato spesso è costretto dalla mole del lavoro a una lettura orientata, efficiente, selettiva degli atti di parte, il giurista, e dunque soprattutto l'avvocato, devono imparare a scrivere in modo chiaro e sintetico, se davvero vogliono essere letti: accontentiamoci di questo, e non sarebbe poco.

¹¹ DANTE, *Paradiso*, VI, 10-12.

Maria Cecilia Paglietti*

Metodo clinico e insegnamento continentale del diritto nel XXI secolo

SOMMARIO: 1. Il contesto – 2. *Young Europeans* e insegnamento del diritto: lo statuto della scienza giuridica attuale – 2.1. *Segue* – 3. La fisionomia del giurista di oggi e di quello domani – 4. Gli sviluppi delle riflessioni pedagogiche – 5. Il fenomeno dell'insegnamento clinico del diritto in Europa – 6. Valore sociale e valore pedagogico dell'insegnamento clinico. Prospettive sull'apporto della metodologia clinica nell'insegnamento del diritto europeo – 7. Pluralismo e varianza nel diritto: le cliniche rivolte alla difesa di diritti patrimoniali – 8. Il contributo dell'insegnamento clinico del diritto a elevare la qualità dell'educazione giuridica.

1. *Il contesto*

L'intervento è volto a illustrare il ruolo delle cliniche legali nella formazione giuridica continentale alla luce del contesto culturale, sociale e giuridico del XXI secolo.

L'insegnamento europeo del diritto appare oggi oggetto di revisione critica, tanto con riguardo alla struttura dei *curricula* (didattica), quanto con riguardo ai metodi di trasmissione del sapere (pedagogia). L'attuale riflessione del giurista su se stesso si dipana secondo traiettorie differenti a seconda della prospettiva adottata. Possono schematicamente individuarsi due, che sottendono una curvatura d'analisi differente e differenti obiettivi di politica del diritto ma assumono un nucleo problematico specifico che le accomuna, consistente nello sviluppo di ampie dinamiche transnazionali che hanno interessato non solo la dimensione sociale ed economica, ma anche quella giuridica: in particolare, il processo d'integrazione europea.

Una prima traiettoria è quella che indaga il paradigma scientifico del diritto post-moderno continentale ed è volta a verificarne le conseguenze sul piano dell'offerta formativa. Il punto di caduta di queste riflessioni riguarda l'individuazione del design ottimale dei curricula che tenga conto di variegati mutamenti che hanno interessato la scienza giuridica attuale, quali la crisi della fattispecie, la dimensione multilivello della nuova architettura istituzionale, l'internazionalizzazione (degli studenti, dei docenti, dei curricula, della lingua d'insegnamento), l'evoluzione della

* Università Roma Tre.

figura del giurista.

Una seconda traiettoria, differente ma in linea di continuità concettuale con la precedente, s'interroga su quale sia la metodologia che meglio si attaglia alla trasmissione dell'attuale modo di fare e concepire il diritto (e ha dunque riguardo agli aspetti più propriamente pedagogici).

2. Young Europeans e insegnamento del diritto: lo statuto della scienza giuridica attuale

Non credo possa considerarsi un caso la circostanza che solo due settimane fa, in questa stessa Università, si sia svolto un altro convegno dedicato alla formazione giuridica ancora una volta sotto la lente della didattica innovativa (nello specifico, delle cliniche legali).

Che immagine ci restituisce questa intensa attività convegnoistica, cui fa da *pendant* il fiorire di ricerche, studi e contributi scientifici in materia?¹ L'immagine è quella di iniziative che non costituiscono episodi isolati ma sono piuttosto ascrivibili a un movimento culturale più ampio che vede la dottrina italiana (ed europea in generale) confrontarsi con l'esigenza di un rinnovamento del modello formativo giuridico universitario. L'esistenza e l'ampiezza di questo sforzo di riflessione costituiscono un dato significativo, notorio essendo che nei sistemi cosiddetti di *civil law* (per quanto abbia ancora senso ricorrere a questa distinzione scolastica e superata, che qui uso per semplificare il ragionamento) tradizionalmente il tema della formazione giuridica non è oggetto stabile del dibattito accademico.

Qualche giorno fa è intervenuto, sempre in questa Università, il Presidente della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, Marko Bošnjak,

¹ Per dare idea dell'ampiezza della discussione, credo sia interessante ricordare le iniziative relative anche solo all'anno scorso: la riflessione a più voci, ospitata dalla "*Rivista di filosofia del diritto*", sul tema de "Le cliniche legali e la terza missione dell'università tra formazione e *public engagement*" (n. 1/2024); il numero monografico della rivista "*Quaderni costituzionali*", e il volume *La didattica istituzionale oggi*. Gli ultimi due volumi citati raccolgono gli atti degli incontri svoltisi, rispettivamente, a Bologna (2023) e Roma (2022). Il primo riuniva giuristi di diversi ordinamenti e diverse provenienze scientifiche per discutere del tema "*Sapere e saper fare: ritratto del giurista di domani*"; il secondo era dedicato a "*La didattica istituzionale oggi. In occasione della cinquantesima edizione delle Istituzioni di diritto civile di Alberto Trabucchi*", e i cui atti, raccolti da Giuseppe Trabucchi, Mario Stella Richter e Tommaso dalla Massara, sono stati pubblicati per i tipi della Cedam. Va inoltre ricordato il convegno che si è svolto a Bologna nell'aprile del 2024 su "*Il ruolo e la formazione del giurista nella società in trasformazione*".

che, nel salutare gli studenti ai quali la sua lezione era rivolta, li ha chiamati *Young Europeans*. Credo che l'emersione di una dimensione europea, l'aver imboccato gli ordinamenti nazionali la strada del *transnational turn*, sia la variabile che, più profondamente di ogni altra, abbia inciso sulla trasformazione della nostra società, e, specularmente, sulla dimensione dell'agire e del formare in diritto.

Il processo d'integrazione europea ha comportato numerose ripercussioni sul piano giuridico, la prima e più dirompente delle quali è stata la dissoluzione di un modello gerarchico di architettura istituzionale, in favore di uno caratterizzato da una dimensione reticolare e policentrica delle fonti del diritto². L'impatto del diritto europeo sui sistemi nazionali ha profondamente rimodulato il ruolo dei formanti e, parallelamente, anche l'atteggiarsi dei loro reciproci rapporti, caratterizzati ora da un'interazione differente da quella che si è prodotta al tempo in cui gli ordinamenti nazionali costituivano sistemi chiusi e autoreferenziali.

Sul piano legislativo, la primazia del diritto comunitario e l'efficacia diretta dei regolamenti europei non si inseriscono semplicemente come gradini aggiuntivi nella scala gerarchica delle fonti, ma piuttosto creano un "tessuto connettivo" che travalica i confini statali e ridefinisce i rapporti tra le fonti³. Sul piano della produzione delle norme, si assiste, inoltre, all'affermazione di una crescente centralità della *soft law*, la quale, pur priva di valore vincolante, è capace di orientare i comportamenti e d'influire sull'interpretazione delle norme⁴.

Anche il ruolo del formante giurisprudenziale risulta innovato: ora le corti nazionali sono chiamate a un dialogo costante con la Corte di Giustizia dell'Unione Europea e la Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, in un equilibrio dinamico che relativizza la supremazia della legge statale. I giudici, un tempo considerati mere "*bouches de la loi*", acquisiscono un ruolo sempre più creativo⁵ dove la dimensione esclusivamente nazionale delle regole appli-

² F. OST e M. VAN DE KERCHOVE, *De la pyramide au réseau? Pour une théorie dialectique du droit*, Publications des facultés universitaires Saint Luis, Bruxelles 2002.

³ P. GROSSI, *Il diritto civile italiano alle soglie del terzo millennio, Il diritto civile nel pensiero dei giuristi*, cura di F. Macario e M. Lobbuono, Cedam, Padova 2010, p. 414.

⁴ F. CAFAGGI, *Reframing Self-regulation in European Private Law*, Kluwer 2006; più recentemente v. *Research Handbook on Soft Law*, a cura di M. Eliantonio, E. Korkea-Aho e U. Mörth, Edward Elgar Publishing, Cheltenham 2023.

⁵ Il punto di avvio delle riflessioni sul "*rise of the judiciary*" è, come noto, il volume di Mauro CAPPELLETTI, *Giudici legislatori?* Giuffrè, Milano 1984, p. 8; d'obbligo è anche il riferimento alle opere di Paolo Grossi, in particolar si può leggere sull'argomento: *L'invenzione del diritto*, Laterza, Roma-Bari 2017.

cate e delle controversie risolte appare progressivamente recessiva⁶.

Tutti questi fattori, operando insieme in un gioco di rinvii e intersezioni reciproci, hanno determinato il passaggio dall'immagine della "piramide" a quella di un "ecosistema" normativo, in cui le diverse fonti interagiscono e s'influenzano reciprocamente in un continuo divenire⁷. L'operatore del diritto non si trova più a lavorare all'interno di un ordine giuridico caratterizzato dalla gerarchia delle fonti, dalla statualità, dalla unitarietà e dalla certezza del diritto, ma dal pluralismo, dalla frammentarietà, dall'assenza di un ordine sistematico, dalle contraddizioni interne⁸. In questa nuova dimensione, a guidare l'opera dell'interprete principî quali la competenza, la specialità, l'adeguatezza e il bilanciamento d'interessi giocano un ruolo cruciale accanto alla tradizionale gerarchia. È un modello interpretativo più flessibile che richiede agli operatori del diritto una capacità di navigazione sofisticata attraverso un reticolo di norme interconnesse, anziché una mera applicazione di un ordine lineare e predefinito⁹. L'interprete è inoltre chiamato a una ricostruzione che tenga conto anche di prospettive d'analisi interdisciplinari, comparate e sovranazionali¹⁰, ed è esposto al dialogo con altre scienze (anche le dure)¹¹.

⁶ S. CASSESE, *I tribunali di Babele*, Laterza, Roma-Bari 2009.

⁷ *The Oxford Handbook of Transnational Law*, a cura di P. Zumbansen, Oxford University Press, Oxford 2021.

⁸ Su questi temi si veda il celebre saggio di Mathias REIMANN, *The American Advantage in Global Lawyering*, in 78 «*Rabels Zeitschrift für ausländisches und internationales Privatrecht*», 2014, p. 3 ss, in particolare 5, 16-26 e, poi, quello successivo, che costituisce una risposta dell'A. alle critiche suscitate dal suo precedente lavoro: *European Advantages in Global Lawyering*, in 82 «*Rabels Zeitschrift Für Ausländisches Und Internationales Privatrecht*», 2018, pp. 885-921; riflessioni in materia si possono leggere anche in H.-W. MICKLITZ, *A European Advantage in Legal Scholarship?*, in *Rethinking Legal Scholarship: A Transatlantic Dialogue*, a cura di R. van Gestel, H.-W. Micklitz, E.L. Rubin, Cambridge University Press, Cambridge 2017, pp. 262-309, a p. 275

⁹ M. GRAZIADEI, *Navigare nel diritto incerto. La dottrina e le nuove frontiere dell'educazione del giurista in Europa*, in *La dottrina giuridica e la sua diffusione*, a cura di S. Faro e G. Peruginelli, Giappichelli, Torino 2017, pp. 93-117, a 109.

¹⁰ R. ZIMMERMANN, *Savigny's Legacy. Legal History, Comparative Law, and the Emergence of a European Legal Science*, 117 «*Law Q. Rev.*» 1996, 576, spec. p. 581; J.M. SMITS, *The Europeanisation of National Legal Systems: Some Consequences for Legal Thinking in Civil Law Countries*, in *Epistemology and Methodology of Comparative Law*, a cura di M. Van Hoecke, Hart Publishing, Oxford 2004, p. 229 ss.

¹¹ J. HUSA, *Interdisciplinary Comparative Law. Rubbing Shoulders with the Neighbours or Standing Alone in a Crowd*, Edward Elgar, Cheltenham 2022.

Questi mutamenti si riflettono anche sulla dimensione della ricerca giuridica e delle traiettorie d'indagine della dottrina, sempre più disancorate dalla dimensione meramente nazionale e proiettate verso approcci che esaltano la dimensione pluralistica, empirica e interdisciplinare del diritto¹².

Questa profonda metamorfosi del contesto ordinamentale, che ha impresso al diritto una sorta di accelerata evoluzione darwiniana¹³, si riflette, sul piano della didattica, nella pressante necessità di abbandonare il modello d'insegnamento esclusivamente basato sulla trasmissione delle conoscenze in termini di dati e nozioni, che privilegia la destrezza dottrinale e l'applicazione meticolosa delle regole, in favore di un metodo che, in modo più articolato e complesso, insegni a padroneggiare il pluralismo giuridico e a familiarizzare con l'incoerenza di un sistema che non è più né completo né armonico. Ed è proprio nel persistere di un modello d'insegnamento che promuova lo studio ancorato alla specificità del dato normativo - destinato a essere sostituito nel lasso di tempo tra il periodo di studentato e l'effettivo ingresso nel mondo del lavoro¹⁴: il tema dell'obsolescenza normativa è molto acuto soprattutto in alcuni settori, come ad esempio la regolazione delle nuove tecnologie¹⁵ - che hanno trovato terreno fecondo quelle critiche che tacciano l'insegnamento continentale di anacronismo epistemologico¹⁶. A fronte della critica principale rivolta all'insegnamento continentale del diritto di far prevalere la funzione informativa (l'indicazione quanto più dettagliata possibile del diritto positivo di ciascuna materia disciplinare) su quella formativa (della conoscenza e della comprensione)¹⁷, di sacrificare la

¹² Si vedano, se pure sotto differenti angoli prospettici: S. GRUNDMANN, H.-W. MICKLITZ e M. RENNER, *New Private Law Theory: A Pluralist Approach*, Cambridge University Press, Cambridge 2021; G. RESTA, "So Lonely": *Comparative Law and the Quest for Interdisciplinary Legal Education*, in 37 «*Int. J. Semiot. Law*», 2024, pp. 1569-1586; *Research Methods for Empirical Legal Studies: An Introduction*, a cura di C. Bijleveld, Eleven International Publishing, The Hague 2023; Th. S. ULEN, *A Nobel Prize in Legal Science: Theory, Empirical Work, and the Scientific Method of the Study of Law*, in 4 «*University of Illinois Law Rev.*», 2002, 875-920; già B. DE WITTE, «*European Union Law: A Unified Academic Discipline?*», in «*Eui Rscas*», 2008/34.

¹³ J. SMITS, *Five Uneasy Pieces: Essays on Law and Evolution*, Eleven International publishing, The Hague 2019.

¹⁴ A. GAMBARO, *La formazione del giurista in Europa*, in «*Contratto e impresa/Europa*», 2002, pp. 796 ss., spec. 800-801.

¹⁵ R. BROWNSWORD, *Rights, Regulation, and the Technological Revolution*, Oxford University Press, Oxford 2008, p. 290.

¹⁶ P. GROSSI, *La formazione del giurista e l'esigenza di un odierno ripensamento metodologico*, in «*Quaderni fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*», XXXII, 2003, 48-49.

¹⁷ A questo distinguo ricorre V. SCIALOJA, *Ordinamento degli studi di giurisprudenza in relazione alle professioni (1914)*, in «*Scritti e discorsi politici, II, Sul bilancio della giustizia - Ordinamento*

piena comprensione degli istituti sull'altare del nozionismo¹⁸, si assiste alla presa di coscienza della necessaria adozione di un metodo d'insegnamento che promuova il pensiero critico e l'approccio problematico.

Si discorre allora di crisi: degli studi di giurisprudenza (che stanno attraversando un momento di significativo calo delle immatricolazioni¹⁹), della fattispecie, del modello giuspositivista, della gerarchia delle fonti, del normativismo, della unitarietà e della certezza del diritto, della logica binaria semplificante genere-speciale²⁰; è, ancora, crisi della figura tradizionale del giurista²¹ e, sotto altra prospettiva, dell'italiano quale lingua di ricerca e d'insegnamento²².

La crisi, profondissima, non sarebbe solo dell'insegnamento o delle università, ma dell'attuale paradigma scientifico (inteso à la Kuhn)²³.

Tuttavia, crisi è un vocabolo che evoca eventi traumatici e negativi, divenuto ormai una "formula di rito", dove si insinuano i pericoli della "geometria del pessimismo"²⁴ (l'espressione è di Schiavone²⁵): la crisi, dapprima ravvisata nell'insegnamento, si estenderebbe allora anche all'intero sistema economico, ai nostri valori, alle istituzioni familiari, sino a coinvolgere la stessa identità occidentale.

Sarebbe forse preferibile ricorrere ai lemmi mutamento, trasformazione?

giudiziario – Istruzione superiore – La scuola e la guerra, Tipografia del Senato, Roma 1928, p. 205 ss., spec. 208. Il tema della contrapposizione tra formazione e informazione ricorre con frequenza nelle riflessioni sull'insegnamento istituzionale del diritto oggi e sulla manualistica sono dedicate le pagine del volume "La didattica istituzionale oggi".

¹⁸ M. CIAN, Intervento raccolto nel volume "La didattica istituzionale oggi", cit., p. 105.

¹⁹ A. BANFI, *Fine di un amore? A proposito del crollo delle iscrizioni nei corsi di giurisprudenza*, in *La formazione del giurista. Contributi a una riflessione*, cit., p.

²⁰ G. ZACCARIA, *Introduzione. Crisi della fattispecie, crucialità del caso, concetto di legalità*, in «*Ars interpretandi*», 2019, p. 7 ss.; V. VILLA, *Il problema della scienza giuridica*, in «*Filosofia del diritto. Introduzione critica al pensiero giuridico e al diritto positivo*», a cura di G. Pino, A. Schiavello e V. Villa, Giappichelli, Torino 2013, p. 387 ss.

²¹ *La formazione del giurista. Contributi a una riflessione*, a cura di B. Pasciuta, L. Loschiavo, Roma TrE-Press, Roma 2018; *Pour une nouvelle éducation juridique*, a cura di M. Vogliotti, L'Harmattan, Parigi 2018.

²² Si vedano gli studi in materia di multilinguismo e multiculturalismo, per tutti: B. POZZO, *English as a Legal Lingua Franca in the EU Multilingual Context*, in *The Role of Legal Translation in Legal Harmonization*, a cura di C.J.W. Baaij, Kluwer Law International, Alphen aan den Rijn 2012, p. 183-202.

²³ Th. S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, traduz. it. a cura di Adriano Carugo, Einaudi, Torino 1999 (II ed.).

²⁴ E. STOLFI, *Salvaguardare la cultura del giurista*, in *La formazione del giurista*, cit., pp.169-170.

²⁵ A. SCHIAVONE, *Ius. L'invenzione del diritto in Occidente*, Giappichelli, Torino 2005, p. 269.

Non è del tutto certo infatti, a mio avviso, che queste traiettorie evolutive portino conseguenze necessariamente negative. Intanto, possono essere considerate come un elemento di vitalità del sistema, una spinta al miglioramento all'evoluzione verso la quale, stante la sua ineluttabilità, credo sia inutile (nel senso di dannoso oltre che improduttivo) assumere un atteggiamento di chiusura o peggio di rifiuto: ogni ordinamento è il frutto di una tradizione certamente secolare, ma in continuo movimento²⁶. Molti comparatisti, forse perché maggiormente avvezzi alle trasformazioni e scientificamente predisposti al cambiamento, concordano nel considerare questo momento di ripensamento degli studi giuridici come un'occasione di rinnovamento intellettuale e di elaborazione di un modello -europeo- d'insegnamento del diritto, tanto sul piano della struttura dei curricula, quanto su quello dei metodi di trasmissione del sapere.

Inoltre, la crisi della fattispecie ha fatto emergere profili trascurati come la ricerca empirica: il giurista è chiamato non solo a dialogare con le altre scienze, ma ad ampliare e arricchire il proprio metodo d'analisi rinunciando al proprio "*Ivory towerism*", ovvero a quella tendenza, talvolta deprecabile, degli ambienti accademici a rifugiarsi nell'autoreferenzialità epistemologica, privilegiando la ricerca fine a se stessa e trascurando la rilevanza applicativa o l'impatto sociale delle proprie speculazioni.

Dunque la transitività tra il mutamento del paradigma scientifico e la selezione dei contenuti da insegnare (progettazione didattica) e le modalità con le quali insegnarli (pedagogia) costituisce la spinta per l'accademia, sul piano teorico, a dismettere la propria postura di elitarismo e alienazione rispetto alla dialettica con la collettività, e, sul piano pratico, a rimodulare la propria funzione nel senso non più della mera elaborazione teorica disgiunta dalla prassi ma di ricerche e teorie che presentino esternalità positive anche in termini applicativi.

2.1. *Segue*

Nelle pagine che precedono si è individuato il principale vettore di trasformazione nel processo d'integrazione europea; sarebbe tuttavia riduttivo attribuire il cambio di paradigma scientifico ad un unico fattore, essendo al contrario necessario mettere a fuoco altri temi che, *a latere*, hanno inciso sulle trasformazioni della scienza giuridica.

La disgregazione della struttura piramidale delle fonti s'interseca

²⁶ Similmente: J. M. SMITS, *Five Uneasy Pieces*, Eleven Publishing, The Hague 2020, spec. 13 ss.

anche con la perdita del carattere elitaristico dell'università (indicato con la formula della transizione dall'Università alla Poliversità²⁷); con la mutata fisionomia dell'università intesa come istituzione (con la crescente pressione del mercato sul mondo dell'istruzione superiore e, complice il tramonto del monopolio statale sulle università- l'emersione di un *market for education*)²⁸; con la rottura, per il tramite della cosiddetta Ed-Tech (università telematiche) del rapporto con il territorio (svolgendosi l'insegnamento in una dimensione digitale); con la revisione critica delle lezioni *ex cathedra* (per la verità, tema controverso sin dagli anni Trenta²⁹, ora (ri)emerso nel contesto del dibattito sulla didattica giuridica)³⁰.

L'emersione di una dimensione di *plurijuralism* pone inoltre allo studioso un tema serio relativo alla selezione della prospettiva con la quale accostarsi al tema della formazione giuridica: se del giurista nazionale che s'interroga sull'insegnamento del diritto nazionale, o se del giurista europeo che s'interroga sull'insegnamento del diritto europeo³¹. Sono, quello del diritto domestico e del diritto transnazionale, due assi di problematizzazione che devono essere autonomamente analizzati nella riflessione sulla didattica giuridica? Dovremmo bipartire le linee di ragionamento in considerazione della dimensione nella quale il giurista intende inserirsi³²?

Un altro tema che fa da sfondo a quello affrontato in queste pagine è lo scollamento tra insegnamento e ricerca: la pressione crescente esercitata dal processo d'integrazione europea ha determinato un profondo rinnovamento delle prospettive di studio da parte della dottrina la quale,

²⁷ C. KERR, *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2001.

²⁸ C. SCOTT, *Managing and Regulating Commitments to Equality, Diversity and Inclusion in Higher Education*, in 39 «*Irish Educational Studies*», 2020, pp. 175-191.

²⁹ V. SCIALOJA, *Ordinamento degli studi di giurisprudenza in relazione alle professioni*, cit., p. 208.

³⁰ V., da ultimo, G. ZAGREBELSKY, *La lezione*, Einaudi, Torino 2022, p. 80.

³¹ Da questo interrogativo muovono le riflessioni di chi affronta il tema dell'educazione giuridica muovendo dal concetto di *European society*: "the concept of European society impacts on how to think about legal education in any Member State": A. VON BOGDANDY, *The German Sonderweg in Legal Education. Reflections for an Italian Debate in the Context of European Society*, in «*Quad. cost.*», 2024, pp. 23-24, spec. p. 36, teorie poi riprese e sviluppate nel volume *The Emergence of European Society through Public Law: A Hegelian and Anti-Schmittian Approach*, Oxford University Press, Oxford 2024, p. 258 ss.

³² Il tema è ben noto agli studiosi delle ripercussioni, anche nei termini della ricerca e della formazione della dottrina, del diritto transnazionale: H.-W. MICKLITZ, *An Essay on the Bifurcation of Legal Education – National vs Transnational*, in *Legal Education in the Global Context: Opportunities and Challenges*, a cura di Ch. Gane e R. Huang, Ashgate, Farnham, UK / Burlington, USA 2016, pp. 43-60.

nel segno del superamento delle metodologie classiche e della coltivazione di una sensibilità verso le teorie pluralistiche del diritto, è giunta alla presa d'atto di una coscienza giuridica europea.

Se, dunque, può dirsi che, quanto meno nella compagine delle sue generazioni più giovani, la dottrina abbia ormai voltato le spalle a un approccio meramente nazionale del diritto³³, altrettanto non vale per la didattica³⁴. Non è infatti dato ritrovare la medesima ondata di apertura sul piano dell'insegnamento, dove il rinnovamento dei curricula non è andato in profondità e l'educazione giuridica risulta ancora profondamente dominata dalla dimensione nazionale³⁵.

Si registra così “*a gap between legal education and legal realities*”³⁶.

Questi diversi piani di lettura, al di là del fatto che possano essere intesi quali sintomi di una certa crisi istituzionale degli studi giuridici, convergono, nonostante le prospettive disciplinari differenti, sull'urgenza di avviare una riflessione sui differenti design dei curricula e sulle metodologie d'insegnamento del diritto differenti da quelli tradizionali.

3. La fisionomia del giurista di oggi e di quello domani

Il giurista nell'età contemporanea presenta una fisionomia sensibilmente differente rispetto a quella a cui siamo stati educati, a causa dei profondi mutamenti sociali, culturali e giuridici che hanno caratterizzato il passaggio tra i due secoli. La figura del giurista non gode di una definizione stabile ma al contrario, essendo inscindibilmente legata ai valori, interessi, mutamenti di cui è intessuta la società, presenta una natura intrinsecamente evolutiva e caratterizzata da una profonda dimensione storica³⁷.

³³ Sul tema del ruolo della dottrina nello sviluppo del processo d'integrazione europea secondo una prospettiva pubblicistica: A. VON BOGDANDY, *National legal scholarship in the European legal area—A manifesto*, in 10 «*International Journal of Constitutional Law*», 2012, pp. 614–626.

³⁴ M. GRAZIADEI, *Navigare nel diritto incerto*, cit, p. 109.

³⁵ B. FAUVARQUE-COSSON, *The Rise of Comparative Law: a Challenge for Legal Education in Europe*, Europa Law Publ., Groningen 2007, 3.

³⁶ B. GARTH e G. SHAFFER, *The Globalization of Legal Education: A Critical Perspective*, in *The Globalization of Legal Education: A Critical Perspective*, a cura di B. Garth e G. Shaffer, Oxford University Press, Oxford/New York 2022, pp. 3-76.

³⁷ J. CHEVALLIER, *Qu'est-ce qu'un “bon juriste”?*, in *Pour une nouvelle éducation juridique*, p. 55 ss.

Nel panorama giuridico odierno il ruolo del giurista ha subito una metamorfosi profonda, che lo ha visto abbandonare il ruolo del mero esegeta, di *servi legum*³⁸, per assumere quello più dinamico e complesso di tessitore di norme³⁹ e interprete creativo del diritto⁴⁰. La proliferazione di leggi speciali, la pervasività del diritto sovranazionale, l'incidenza delle decisioni giurisprudenziali e la crescente importanza dei principî generali chiamano il giurista a cimentarsi in un'opera di costruzione interpretativa che richiede non solo una profonda conoscenza delle norme, ma anche una sensibilità per le dinamiche sociali, economiche e culturali. La soluzione giuridica è il frutto di un bilanciamento di interessi, di una ponderazione di valori e di una ricerca di ragionevolezza e proporzionalità nel caso specifico. Il modello odierno di giurista è quello di un ingegnere del diritto che, lungi dal limitarsi a un'applicazione meccanica, è chiamato a una opera interpretativa che intreccia fili normativi disparati per creare una trama coerente e funzionale, garantendo che il diritto, pur nella complessità del presente, possa trovare una sua concreta e dinamica realizzazione⁴¹.

Non solo appaiono profondamente mutate la fisionomia e il modo di svolgere le professioni legali classiche (dell'avvocatura, del notariato e della magistratura) -che subiscono un impatto profondo sia dall'internazionalizzazione sia dall'avvento dell'intelligenza artificiale⁴²- ma si assiste anche all'emersione di nuove figure di giurista, prima non contemplate.

Le professioni legali "classiche" conoscono infatti oggi una significativa recessione, dovuta in parte alla saturazione degli iscritti a giurisprudenza (e, poi, agli ordini professionali) degli anni Ottanta e Novanta; in parte all'aumento dell'interesse verso prospettive occupazionali nella Pubblica Amministrazione e nelle imprese private (6,9%, +2,0 punti percentuali rispetto al 4,9% del 2019)⁴³; in parte all'emersione di nuove figure professionali quali il giurista delle medie e grandi imprese (*legal counsel*),

³⁸ P. GROSSI, *L'Europa del diritto*, Laterza, Bari-Roma 2007, p. 148 ss.

³⁹ M. VOGLIOTTI, *Tra fatto e diritto. Oltre la modernità giuridica*, 2007, Giappichelli, Torino pp. 301-305.

⁴⁰ A. SCHIAVELLO, *L'educazione del giurista contemporaneo*, in «*Diritto & Questioni Pubbliche*», XXI(1), pp. 105-117, a 105

⁴¹ G. RESTA, "So Lonely": *Comparative Law and the Quest for Interdisciplinary Legal Education*, in 37 «*International Journal for the Semiotics of Law - Revue Internationale de Sémiotique Juridique*», 2024, pp. 1569-1586 (spec. pp. 1581-1583).

⁴² R. SUSSKIND, D. SUSSKIND, *The Future of the Professions: How Technology Will Transform the Work of Human Experts*, Oxford University Press, Oxford 2015.

⁴³ I dati censiti sono tratti dal contributo della Prof.ssa Marina Timoteo in questo volume.

il responsabile del trattamento dei dati personali (*data protection officer*), il responsabile della *compliance* e della proprietà intellettuale e industriale⁴⁴; ma anche l'*Internal Auditor* (per la verifica della conformità normativa e l'efficacia dei controlli interni); lo specialista che combina conoscenze tecnologiche e giuridiche (*Legal Tech Specialist*); il consulente legale in questioni etiche (soprattutto nell'ambito dell'intelligenza artificiale); il *Cybersecurity Legal Counsel* (giurista specializzato negli aspetti legali della *cybersecurity*, ad esempio inclusa la gestione delle violazioni dei dati (*data breach*), la conformità a normative specifiche sulla sicurezza informatica, la consulenza su politiche di sicurezza IT).

La presenza di queste nuove tendenze si riflette, simmetricamente, su un deficit di competenze specifiche e necessarie, determinate dalla natura monodirezionata dei nostri corsi di studi (presenza assolutamente dominante -pari a oltre il 93%- dei crediti IUS, con la parte residuale prevalentemente occupata dalle scienze economiche⁴⁵). La struttura dei curricula appare porsi, in questa prospettiva, in una posizione di forte chiusura rispetto alle tendenze evolutive che si registrano nel mondo occidentale orientate all'interdisciplinarietà (divenuta una parola chiave nel dibattito sull'insegnamento del diritto).

4. *Gli sviluppi delle riflessioni pedagogiche*

Una riflessione seria sull'insegnamento giuridico nel XXI secolo non può prescindere dalla considerazione delle conquiste degli studi pedagogici moderni. È noto che le attuali teorie pedagogiche promuovono il superamento del modello didattico tradizionale, unidirezionale ed epistemicamente centrato sulla trasmissione di nozioni, in favore di un paradigma che valorizza l'interazione, il dialogo critico e la costruzione condivisa della conoscenza⁴⁶. La centralità dell'insegnamento nell'ordinamento universitario, che è il portato della centralità dell'insegnamento in tutto il pensiero pedagogico e

⁴⁴ P. SIRENA, *Internazionalizzazione degli studi giuridici e lingua dell'insegnamento universitario*, in «Accademia», 2023, pp. 477-483, a 483.

⁴⁵ Ancóra una volta i dati sono estrapolati dall'intervento della Prof.ssa Marina Timoteo.

⁴⁶ L'ingente mole di lavori sull'apprendimento esperienziale, sviluppati sia all'interno sia all'esterno dell'ambito della formazione giuridica, non può essere qui esaustivamente riassunta. Per il lavoro più influente nel campo dell'apprendimento esperienziale si rimanda a D. A. KOLB, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1984.

la prassi didattica del passato, ha dunque recentemente ceduto il passo a un approccio centrato sullo studente e sulla correlativa transizione della figura del discente da oggetto del processo educativo a soggetto attorno al quale il processo medesimo ruota (concepito non più come ricettacolo passivo di nozioni, bensì come protagonista attivo e costruttore autonomo del proprio sapere). Questi approdi scientifici si traducono, nella dimensione dell'insegnamento giuridico, in una forte pressione verso l'adozione di forme di didattica (e apprendimento) esperienziale, la cui descrizione più significativa viene generalmente indicata in una citazione comunemente (sebbene forse erroneamente) attribuita a Confucio: "*Dimmi, e dimenticherò. Mostrami, e potrei ricordare. Coinvolgimi, e comprenderò*"⁴⁷.

Correlativamente, oggetto di revisione critica appare anche il metodo d'elezione dell'insegnamento giuridico, quella cattedratico. Già in passato era stata sollevata la questione della sua inadeguatezza, tacciandolo di costituire "una specie di protettorato intellettuale", di rendere la lezione, svolta "in ... aule grigie dove regna il senso di vuoto e di freddo", "inutile e noiosa", esortando a sostituirla con un metodo d'insegnamento che, anziché condannare gli studenti "alla inerzia e alla paralisi mentale", ne stimoli le iniziative, il senso di indipendenza e della responsabilità nel lavoro⁴⁸.

Quanto osservato in ordine al tema dell'educazione giuridica presuppone dunque a monte di rispondere alla domanda "che cos'è il diritto?". Ecco allora che il tema dell'educazione giuridica diviene un cantiere speculativo che fonde molteplici prospettive disciplinari le quali, pur nelle loro pur diverse angolature, convergono verso il fine comune di ripensare gli sviluppi sul piano didattico e pedagogico della scienza del diritto.

⁴⁷ Per un approfondimento delle intersezioni tra studi pedagogici e insegnamento del diritto: R. GRIMES, A.-L. SIBONY, *Experiential Learning: Just for Common Lawyers – Really?* in *Rethinking Legal Education under the Civil and Common Law*, a cura di R. Grimes, Routledge, New York 2018, spec. pp. 32 ss.

⁴⁸ P. CALAMANDREI, *op. cit.*, 228-229, p. 233.

5. Il fenomeno dell'insegnamento clinico del diritto in Europa

Uno degli strumenti di reazione all'insofferenza e alla insoddisfazione nei confronti del formalismo formativo⁴⁹ e giuridico⁵⁰ sono le cliniche legali⁵¹.

Come noto, con questa espressione ci si riferisce a quella metodologia d'insegnamento del diritto di matrice esperienziale che, seguendo una traiettoria bottom-up, assume l'esperienza e la scoperta quali fonti e campo di applicazione attraverso le quali costruire gradualmente la conoscenza, per poi, solo successivamente, procedere, in senso ascendente, verso l'astrazione e la generalizzazione. Il processo di acquisizione delle conoscenze segue dunque una traiettoria di segno opposto rispetto a quella tradizionale caratterizzata dall'apprendimento meccanico per ricezione, consistente nella trasmissione di nozioni pre-definite e selezionate dall'alto (*top-down*) caratterizzate da un elevato livello di astrazione e generalizzazione. Gli studenti, che vengono calati in una dimensione reale (e non realistica)⁵² attraverso lo studio e la gestione di casi pratici, essendo dunque attivamente coinvolti nella comprensione approfondita delle problematiche sociali e giuridiche, sviluppando anche delle competenze trasversali, come il *problem-solving*, e facendo maturare una maggiore consapevolezza del proprio ruolo tanto in termini etici quanto sociali⁵³.

⁴⁹ 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*», 2019, pp. 142-148.

⁵⁰ M. BARBERA, *The Emergence of Italian Clinical Legal Education Movement*, in «*Reinventing Legal Education in Europe*», a cura di A. Alemanno e L. Khadar, Cambridge University Press, Cambridge (UK) 2018, pp. 59-75.

⁵¹ Sul legame tra processo di armonizzazione dei sistemi europei di formazione superiore e il *favor* culturale verso l'implementazione delle cliniche legali v. 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*, 2015, p. 539, spec. a 546.

⁵² L. SCOMPARIN, *op. cit.*, p. 142.

⁵³ Una bibliografia essenziale sulle cliniche legali è rappresentata dai volumi di R. J. WILSON, *The Global Evolution of Clinical Legal Education: More than a Method*, Cambridge University Press, New York 2018 e quello curato da F.S. BLOCH, *The Global Clinical Movement*, Oxford University Press, New York 2014; in Italia si vedano *Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica. Quale formazione per quale giurista?*, a cura di C. Blengino, C. Sarzotti, Università degli Studi di Torino Editore, Torino 2021; A. Maestroni, *Cliniche legali* -Vol. I, Giappichelli, Torino 2018.

Sulle difficoltà a enucleare una definizione compiuta di cliniche legali, si veda, limitatamente al dibattito italiano, A. SCIURBA, *Le cliniche legali italiane e la risignificazione del diritto*, in «*Riv. fil. dir.*», 2019, pp. 257 ss.

L'importazione e lo sviluppo della metodologia clinica in Europa ha avuto un percorso che può essere scandito in fasi. Questa della periodizzazione dell'insegnamento clinico, dell'individuazione delle cosiddette *wave* è una costante che ritorna negli studi della materia⁵⁴ (e che ricordano, anche sul piano delle scelte lessicali, la contiguità con le elaborazioni teoriche del progetto di Mauro Cappelletti sull'accesso alla giustizia⁵⁵).

Una prima fase è stata caratterizzata dalla loro importazione. Le cliniche sono, come noto, nate nel contesto delle *law-schools* nord-americane⁵⁶ e il trapianto di questa metodologia didattica è avvenuto, con un processo di natura spontaneistica⁵⁷ e con tratti comuni ai Paesi dell'Europa continentale⁵⁸ (essenzialmente Italia⁵⁹, Spagna⁶⁰ e Francia⁶¹), a cavallo del primo decennio degli anni Duemila⁶² durante i quali le cliniche hanno incontrato numerose resistenze. Alcune, comuni a tutte le fasi di rinnovamento, erano resistenze di natura corporativa variamente ricollegabili: all'ossequio alla tradizione; alla pigrizia del corpo docente -come ricorda Calamandrei, è meno faticoso ripetere una lezione imparata a memoria da dieci anni e

⁵⁴ F. S. BLOCH, *The Global Clinical Movement*, cit., che richiama, in più passaggi, il concetto di *waves*.

⁵⁵ F. S. BLOCH, *Access to Justice and the Global Clinical Movement*, in 28 «*Wash. u. J.L. & Pol'y*», 2008, p. 111, spec. 115. L'elaborazione compiuta della prima proposta di integrazione tra apprendimento teorico e pratico in risposta alla profonda insoddisfazione circa il *case method* sviluppato da Christopher Langdell si fa risalire al contributo di J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School*, in 81 «*U. Pa. L. Rev.*», 1933, p. 907, spec. 917-20.

⁵⁶ Anche se recentemente il tema delle origini statunitensi delle cliniche è stato revocato in dubbio: R. J. WILSON, *The Global Evolution of Clinical Legal Education: More than a Method*, Cambridge University Press, New York 2018, 86-87, il quale sostiene che la nascita e lo sviluppo siano avvenuti parallelamente in entrambi i continenti.

⁵⁷ C. BARTOLI, *The Italian Legal Clinics Movement: Data and Prospects*, in 22 «*International Journal of Clinical Legal Education*», 2015, p. 213-229.

⁵⁸ C. BLENGINO e A. GASCÓN-CUENCA, *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.

⁵⁹ L. SCOMPARIN, *Lo sviluppo delle cliniche legali nelle università italiane*, cit., pp. 142-148; M. BARBERA, *The Emergence of Italian Clinical Legal Education Movement*, cit., pp. 59.

⁶⁰ D. BLAZQUEZ-MARTIN, *The Bologna Process and the Future of Clinical Education in Europe: A View from Spain*, in *The Global Clinical Movement*, a cura di F. S. Bloch, cit., pp. 121-131.

⁶¹ J. PERELMAN, *Penser la pratique, théoriser le droit en action: des Cliniques juridiques et des nouvelles frontières épistémologiques du droit*, in 73 «*Revue interdisciplinaire d'études juridiques*», 2014, pp. 133-153.

⁶² Nel 2009 a Brescia, nel 2011 a Roma Tre e Torino.

appuntata su foglietti ormai ingialliti dal tempo ai quali il docente si è teneramente affezionato⁶³; al mantenimento e alla difesa delle rendite di posizione. Altre più propriamente culturali, erano radicate nella profonda diffidenza verso la didattica di matrice esperienziale, legato culturale del dibattito svoltosi sull'insegnamento del diritto dall'indomani dell'unità d'Italia, culminato nella prevalenza dell'indirizzo scientifico su quello pratico (così come sostenuto da Tullio Ascarelli⁶⁴ e Vittorio Scialoja⁶⁵), sul presupposto che la laurea sia un titolo scientifico e non professionale, che la vocazione dell'università rimanga quella della trasmissione di un metodo di apprendimento e non di un *savoir faire* professionale⁶⁶. Non manca tuttavia chi osserva che in questa visione di predominio della scienza sulla pratica un gioco svolga anche la "convinzione – inconfessata e inconfessabile – che lo studio del diritto consista anche in un addestramento foucaultiano che include articoli di legge ascoltati e mandati giù a memoria, formule ripetute come grani di rosari da snocciolare e così via"⁶⁷.

Nella seconda e successiva fase, quella della diffusione, le cliniche iniziano a radicarsi nell'offerta formativa delle facoltà di giurisprudenza, procedendo però senza riconoscimento istituzionale. È il momento dello sviluppo, il quale avviene su base locale (in base al grado di favore incontrato dalle forme di didattica innovativa all'interno dei Dipartimenti) e individuale (essendone l'attivazione rimessa alla personale iniziativa del singolo docente)⁶⁸. In questa fase inizia anche ad emergere, dapprima in modo embrionale e nella forma del confronto tra pochi, per poi acquistare forme più organizzate, finanche associative (ENCLE -*European*

⁶³ P. CALAMANDREI, *L'Università di domani*, in *Opere giuridiche, Vol. II: Magistratura, avvocatura, studi e insegnamento del diritto*, ora ripubblicato da RomaTrE-press, Roma 2019, p. 229.

⁶⁴ «È la preparazione culturale che fa il buon pratico» (T. ASCARELLI, *Verso una riforma della facoltà di giurisprudenza*, in «*Il Foro italiano*», LXXXIX, 1956, parte IV, col. 56).

⁶⁵ V. SCIALOJA, *Ordinamento degli studi di giurisprudenza in relazione alle professioni*, in *Scritti e discorsi politici*, cit., p. 208.

⁶⁶ P. RESCIGNO in P. Rescigno, G. Resta, A. Zoppini, *Diritto privato. Una conversazione*, Il Mulino, Bologna 2017, pp. 195 ss.

⁶⁷ A. SCHIAVELLO, *op. cit.*, p. 112.

⁶⁸ Secondo i dati più recenti aggiornati al 2023 (la fonte è il contributo pubblicato sul primo numero del 2024 della "*Rivista di filosofia del diritto*" C. AGNELLA, C. BLENGINO, R. CIAVARELLA, C. DE MARTINO, C. DE ROBERTIS, M. D'ONGHIA, *Un'indagine quali-quantitativa sulle Cliniche legali nelle Università italiane*, in «*Rivista di filosofia del diritto - Journal of Legal Philosophy*», 2024, pp. 63-74) in Italia sono attivi 131 Insegnamenti denominati "Cliniche", per un totale di 39 Atenei con una o più "Cliniche" attive (di questi, 32 sono pubblici e 7 privati). Sono 18 le Università con una sola "Clinica" e 21 con più di una "Clinica".

Network for Clinical Legal Education) un programma culturale consapevole d'importazione (in Italia e in Europa) del movimento clinico⁶⁹.

Una terza fase, recente e contemporanea, è quella verso l'istituzionalizzazione, nella quale le cliniche tentano (in alcuni casi, riuscendoci) di darsi un assetto istituzionale.

Questa sommaria descrizione dell'itinerario, in termini di impianto e accettazione, che scandisce l'approdo delle cliniche legali nell'offerta formativa continentale, racchiude in sé in parte anche la spiegazione del loro successo europeo in anni recenti. Può apparire singolare, infatti, che le cliniche, le quali afferiscono a un movimento nato sul volgere degli anni Sessanta, trovino nel contesto attuale il loro momento di massimo fulgore nel continente europeo?

La risposta, che deve muovere dal più volte richiamato legame tra paradigma scientifico e modello formativo, si articola su più piani.

Emerge qui un'altra caratteristica della metodologia clinica, di essere, cioè analizzabile secondo diversi angoli prospettici, per cui la risposta alla domanda varierà a seconda dell'approccio disciplinare di chi la indaga.

6. *Valore sociale e valore pedagogico dell'insegnamento clinico. Prospettive sull'apporto della metodologia clinica all'insegnamento del diritto post-moderno*

L'impostazione filosofica e sociologica individua una possibile spiegazione dell'attuale diffusione delle cliniche legali nella maggiore consapevolezza delle istanze di giustizia sociale e di accesso alla giustizia di cui si è fatta portatrice l'Università. Questa è la prospettiva classica con cui i giuristi guardano alle cliniche ed è anche il portato dell'*humus* culturale in cui il movimento clinico è nato e si è sviluppato: quello dei movimenti contestatari degli anni Sessanta e Settanta, e segnatamente i *Critical Legal Studies* e l'*access to justice movement*. Pur nella profonda diversità dei rispettivi approcci e progetti culturali questi due movimenti presentavano la matrice comune della promozione di un diverso modo di pensare e insegnare il diritto, e della ricerca di un metodo d'insegnamento che abituasse alla coltivazione del pensiero critico e dell'autonomia intellettuale.

Nell'ambito di questa medesima prospettiva, le cliniche rappresentano, in Europa, l'avanposto didattico della Terza missione dell'Università, intesa

⁶⁹ C. AGNELLA, C. BLENGINO, R. CIAVARELLA, C. DE MARTINO, C. DE ROBERTIS, M. D'ONGHIA, *op. cit.*, p. 74.

come responsabilità sociale dell'Università.

Il tema, che si interseca con quello della richiesta d'evoluzione e d'ampliamento del ruolo degli enti educativi promosso a partire dal Processo di Bologna⁷⁰, individua il servizio clinico reso *pro bono* dall'Università come strumento che consente agli studenti di giurisprudenza di confrontarsi col contesto socio-economico e instaurare contatti diretti con soggetti e gruppi sociali diversi da quelli consolidati. Esse costituiscono inoltre il viatico attraverso il quale le Università giuridiche si allineano ai requisiti richiesti dall'Europa: a partire dalla Dichiarazione di Copenhagen del 2002⁷¹, sino alla recente comunicazione della Commissione *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza* (luglio 2020)⁷², si è progressivamente acquisita consapevolezza della necessità di impegnarsi sul fronte degli esiti dei percorsi formativi riconoscendo, tra gli obiettivi dell'istruzione superiore, anche il miglioramento dell'occupabilità dei laureati (Dichiarazione di Leuven⁷³): da questo angolo prospettico le cliniche legali rispondono anche alle caratteristiche degli indicatori di Dublino⁷⁴ (dal momento che consentono allo studente non solo di rielaborare ma anche di fare applicazione pratica di quanto appreso -

⁷⁰ Il documento base del «Processo di Bologna» è la «dichiarazione» sottoscritta a Bologna il 19 giugno del 1999 dai Ministri dell'Istruzione di ventinove paesi europei (oggi quaranta).

Sul legame tra processo di armonizzazione dei sistemi europei di formazione superiore e il *favor* culturale verso l'implementazione delle cliniche legali v. M.R. MARELLA e 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*», pp. 537-556, spec. 546.

⁷¹ *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training.*

⁷² *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*, 1.7.2020, COM(2020) 274 final.

⁷³ La Dichiarazione di Lovanio (adottata in occasione della Conferenza dei Ministri europei responsabili dell'istruzione superiore, svoltasi a Lovanio e Louvain-la-Neuve, nei giorni del 28-29 aprile 2009, ha affermato per la prima volta che "l'istruzione superiore dovrebbe dotare gli studenti di conoscenze avanzate, abilità e competenze necessarie lungo l'intero arco della loro vita professionale". La Dichiarazione segna dunque il passaggio dall'obiettivo della semplice "istruzione" a quello dell'occupabilità (*employability*), ponendo l'accento non solo su cosa lo studente "sa", ma su cosa lo studente "sa fare".

⁷⁴ I descrittori di Dublino -elaborati in occasione dell'incontro di Bergen del 2005- sono utilizzati per descrivere i risultati di apprendimento attesi al termine di un ciclo di studio, aiutando a definire la natura del titolo conseguito: approfondimenti sul tema si possono leggere in G. PASCUZZI, *Giuristi si diventa*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 12 ss.

applying knowledge understanding).

Se si guarda invece alle cliniche legali con lenti del comparatista, la loro attuale diffusione verrà considerata espressione del fenomeno della circolazione dei modelli giuridici (d'insegnamento, in questo caso). La circostanza che l'origine delle cliniche legali sia storicamente collocabile nel nord-America (anche se alcuni studi recenti hanno revocato in dubbio questo assunto e proposto ricostruzioni nel senso della preminenza, nel percorso di formazione nei paesi a diritto codificato, del profilo rivolto alla formazione pratica fino al XVIII secolo)⁷⁵ le rende un prodotto d'esportazione giuridica, che conduce a una sorta d'inevitabile "americanizzazione" dei metodi d'insegnamento. Nella prospettiva del comparatista, non c'è nulla da deplorare in un simile processo né si deve necessariamente riconoscere in questo carattere diffusivo del metodo clinico il dispiegarsi di una logica egemonica. Al contrario, per i comparatisti si tratta di un'occasione intellettuale per migliorare curricula e approcci pedagogici, sintomo di una comunità accademica vitale, in evoluzione, aperta al dialogo.

Per il gius-positivista, invece, l'insegnamento clinico può essere considerato una possibile risposta al tema della erosione della logica dei confini⁷⁶, ovvero la circostanza che il diritto non sia più racchiuso entro confini ben individuati -geopolitici, temporali, teorici e disciplinari. Una delle insidie più significative è rappresentata dall'ampio ricorso, nella legislazione unionale, alle clausole generali, di cui il legislatore si avvale allo scopo di predisporre un programma legislativo aperto e conferire flessibilità al sistema (esigenza avvertita in ampie aree del diritto, da quelle che perseguono istanze di armonizzazione massima a quelle che devono attuare politiche regolatorie volte a garantire l'elasticità della soglia della tutelabilità -si pensi alla vicenda del consumatore, ora scomposto nelle figure di medio, vulnerabile e accorto -a cui corrisponde una diversa graduazione della tutela sulla base dei soggetti destinatari della protezione⁷⁷ - fino alla disciplina delle nuove tecnologie)⁷⁸.

⁷⁵ C. AMATO, *Experiential Learning From the Continental Viewpoint. If the cap fits...*, in *Rethinking Legal Education Under the Civil and the Common Law*, a cura di R. Grimes, Routledge, Londra e New York 2017, p. 13-26, a 16.

⁷⁶ M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, in «*Dir e Quest Pubbl.*», 2020, p. 229, a 244.

⁷⁷ Si veda su questa traiettoria di ricerca il dibattito intorno alla legge personalizzata: O. BEN-SHAHAR, A. PORAT, *Personalized Law: Different Rules for Different People*, Oxford University Press, New York 2021.

⁷⁸ R. BROWNSWORD, *Rights, Regulation, and the Technological Revolution*, Oxford University Press, Oxford 2008, p. 290; M. FAURE, M. GOODWIN, F. WEBER, *The*

Come ricordato in occasione (circostanza che mi sembra non trascurabile in questa discussione) della giornata celebrativa della cinquantesima edizione delle Istituzioni di Diritto Civile di Alberto Trabucchi, il ragionamento per principi, solo apparentemente più fruibile, è in realtà è più complesso e richiede un elevato grado di sensibilità e maturità giuridica, essendo svincolato da criteri stringenti⁷⁹.

Il contenuto indeterminato, generico e flessibile delle clausole generali implica dunque un'attività interpretativa complessa, non più consistente nella sussunzione del fatto alla norma, ma piuttosto in un'attività di concretizzazione, spesso basata sul bilanciamento e sulla contestualizzazione, che implica il richiamo a principi etici, sociali o economici (dunque a criteri di concretizzazione extragiuridici) il cui significato può evolvere nel tempo e in base alle specificità del caso concreto e del contesto sociale, economico e culturale. In questa prospettiva, l'affrontare un caso concreto consente agli studenti di familiarizzare con queste nuove esigenze interpretative, sviluppando in loro il pensiero giuridico riflessivo e critico necessario per dare significato a concetti indeterminati, bilanciare valori complessi, considerare diverse prospettive disciplinari, compiere una sintesi tra quadri normativi articolati.

Il metodo clinico d'insegnamento del diritto non presenta, dunque, solo un intrinseco valore sociale (promuovendo l'accesso alla giustizia e la tutela dei diritti delle fasce vulnerabili della società), ma anche un significativo valore aggiunto in termini pedagogici, contribuendo in maniera determinante alla formazione di una nuova generazione di giuristi dotati di una conoscenza giuridica approfondita ma non isolazionista, di capacità d'integrazione e sintesi nel segno del superamento degli steccati disciplinari che caratterizzano la rigidità dell'approccio classico allo studio, consentendo loro di applicare metodologie e prospettive di altre scienze per comprendere e risolvere problemi giuridici complessi e, in ultima istanza, elevare la qualità dell'educazione giuridica.

Regulator's Dilemma: Caught between the Need for Flexibility & the Demands for Foreseeability. Reassessing the Lex Certa Principle, in 24(2) «*Albany Law Journal of Science & Technology*», 2014, p. 283 a 287; L. KAPLOW, *Rules Versus Standards: An Economic Analysis*, in 42(3) «*Duke Law Journal*», 1992, p. 557 a 559.

⁷⁹ S. DELLE MONACHE, *Il linguaggio*, in *La didattica istituzionale oggi. In occasione della cinquantesima edizione delle Istituzioni di diritto civile di Alberto Trabucchi*, raccolta degli Atti del Convegno per la Cinquantesima edizione delle 'Istituzioni di diritto civile' di Alberto Trabucchi, svoltosi a Roma il 18 novembre 2022, curata da G. Trabucchi, M. Stella Richter e T. dalla Massara, Cedam, Padova 2024, p. 55.

7. *Pluralismo e varianza nel diritto: le cliniche rivolte alla difesa di diritti patrimoniali*

Uno degli argomenti maggiormente dibattuti nell'ambito dell'odierno discorso continentale sulle cliniche legali è quello dei destinatari del servizio reso dalle cliniche.

Si discute, cioè, se, nell'ambito del processo evolutivo del modello pedagogico, i membri della comunità cui l'Università debba mettere a disposizione le proprie competenze tecniche siano solo i soggetti marginalizzati o possano essere anche costituiti da un gruppo di soggetti più ampio e variegato, comprensivo di enti collettivi, imprese, governi, istituzioni.

In, particolare, su entrambe le sponde dell'oceano si sta assistendo all'espansione delle cosiddette *business* (secondo la terminologia del *British English*) o *transactional clinics* (secondo l'*American English*)⁸⁰, corsi clinici rivolti a clienti che, nell'esercizio della loro attività d'impresa, non avrebbero altrimenti accesso ad alcuna forma di assistenza legale, per ragioni economiche⁸¹. La definizione dei beneficiari dei servizi è dunque cruciale dal momento che a seconda della sua ampiezza varierà l'estensione dei soggetti che dei servizi predisposti dalle cliniche possono beneficiare.

Una molteplicità di ragioni, afferenti a diversi piani (economico, sociale, culturale ed educativo) hanno sospinto verso sviluppo delle *business clinics*⁸²: la crisi del sistema di assistenza legale⁸³ (in Italia, del gratuito patrocinio a spese dello Stato), il cui punto di caduta è che la contrazione dell'accesso alla giustizia per i non abbienti⁸⁴; la necessità di ampliare l'offerta clinica⁸⁵; la crisi pandemica⁸⁶.

⁸⁰ Sulle questioni terminologiche: D. SCHLOSSBERG, *An Examination of Transactional Law Clinics and Interdisciplinary Education*, in 11 «*Journal of Law and Policy*», 2003, p. 195.

⁸¹ *Clinical Legal Education Handbook*, a cura di L. Thomas e N. Johnson, University of London Press, Londra, 2020.

⁸² Una storia dettagliata della nascita e dello sviluppo delle transactional legal clinics si può leggere in S.R. JONES, *Small Business and Community Economic Development: Transactional Lawyering for Social Change and Economic Justice*, in 4 «*Clinical. L. Rev.*», 1997, p. 195.

⁸³ L.G. TRUBEK, *The Worst of Times... And the Best of Times: Lawyering for Poor Clients Today*, in 22 «*Fordham Urb. L.J.*», 2011, p. 1123.

⁸⁴ M. AHMED e X. KRAMER, *Global Developments and Challenges in Costs and Funding of Civil Justice*, in 14 «*Erasmus L. Rev.*», 2021, p. 181.

⁸⁵ S.R. JONES e J. LAINEZ, *Enriching the Law School Curriculum: The Rise of Transactional Legal Clinics in U.S. Law Schools*, in 43 «*Wash UJL & Pol'y*» 2014, p. 85, spec. 94-95.

⁸⁶ Durante la Pandemia le aziende nella necessità di avere delle consulenze a fronte

L'emersione di cliniche legate alla difesa di diritti afferenti alla dimensione patrimoniale del soggetto di diritto annovera tanti detrattori quanti apologeti.

I detrattori ritengono che esse contrastino col perseguimento degli scopi di giustizia sociale e contrastino con lo spirito del *Clinical Movement*; che le cliniche dovrebbero concentrarsi nel prestare assistenza su questioni personali a individui che non possono sostenere le spese di un giudizio o la designazione di un difensore che patrocinii le loro ragioni⁸⁷ e non a imprenditori o imprese che dispongono delle risorse necessarie per assicurarsi un'assistenza⁸⁸.

Rivendicano come la missione sociale sia elemento costitutivo e strutturale dell'insegnamento clinico⁸⁹ -per cui l'assistenza *pro bono* alle imprese dovrebbe considerarsi un ossimoro⁹⁰ - e denunciano la deriva di depolitizzazione, *gentrification*⁹¹ e l'*agnostication*⁹² dell'insegnamento clinico⁹³.

Dall'altro canto, gli apologeti enfatizzano il valore educativo, i benefici

delle restrizioni della legislazione pandemica si sono rivolte massicciamente alle cliniche legali (Washington: *Entrepreneurship Law Clinic*; New York University: *Client Work*; Yale University: *Entrepreneurship & Innovation Clinic*; *Small Business and Community in a Time of Crisis*; *Financial Markets and Corporate Law Clinic*; University of Michigan: *Entrepreneurship Clinic*; Harvard University: *Predatory Lending and Consumer Protection Clinic*; *Federal Tax Clinic*; Columbia: *Entrepreneurship and Community Development Clinic*; University of Chicago: *Institute for Justice Clinic on Entrepreneurship*; University of Pennsylvania: *Entrepreneurship Legal Clinic*; University of Virginia: *Entrepreneurial Law Clinic*; University of California—Berkeley: *New Business Community Law Clinic*; Duke University: *Community Enterprise Clinic + Start-Up Ventures Clinic*; Cornell University: *Entrepreneurship Law Clinic*; UCLA: *Corporate Practice Clinic*; George Town: *Social Enterprise and Nonprofit Clinic*; University of Texas - Austin: *Entrepreneurship and Community Development Clinic*).

⁸⁷ S. WIZNER, *Is Social Justice Still Relevant?*, in 32 «*Boston College Journal of Law and Social Justice*», 2012, p. 345 a 346.

⁸⁸ V. ROPER et al., *Understanding the Scope of Business Law Clinics: Perspectives from the United Kingdom, Israel and the United State*, in 5 «*J. Int'l. & Comp. L.*», 2018, p. 217 a 218.

⁸⁹ F. QUIGLEY, *Seizing the Disorienting Moment: Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics*, in 2 «*Clinical L. Rev.*», 1995, p. 37 a 38 (a parere del quale un'educazione giuridica completa *'should include lessons of social justice'*).

⁹⁰ S.R. JONES, *Small Business and Community Economic Development: Transactional Lawyering for Social Change and Economic Justice*, in 4 «*Clinical. L. Rev.*», 1997, p. 195.

⁹¹ Panel Discussion, *Clinical Legal Education: Reflections on the Past Fifteen Years and Aspirations for the Future*, in 36 «*Cath. U. L. Rev.*», 1987, p. 337 a 342.

⁹² J.C. DUBIN, *Clinical design for Social Justice Imperatives*, in 51 «*South. Meth. U. L. Rev.*», 1997-1998, p. 1461 a 1466.

⁹³ A. LOPEZ, *Learning Through Service in a Clinical Setting: The Effect of Specialization on Social Justice and Skills Training*, in 7 «*Clinical L. Rev.*», 2001, p. 307, spe.c 317.

economici per la società e la profonda dimensione sociale delle *business clinics*. Considerano un errore prospettico identificare l'assistenza prestata a soggetti nell'esercizio della propria attività professionale o imprenditoriale con l'assistenza alle *elites*⁹⁴ dal momento che, al contrario, essa si rivolge alle imprese che versano in situazioni di vulnerabilità economica (*economically disadvantaged small business owners*). Questi soggetti possono essere variamente rappresentati da organizzazioni senza scopo di lucro, imprese piccole e familiari o imprenditori che appartengano a categorie sociali svantaggiate, come le donne⁹⁵ o imprenditori appartenenti a minoranze⁹⁶. Si pensi alle *start-up clinic*: in questo caso l'assistenza viene prestata generalmente a dei giovani privi di reddito⁹⁷. Viene inoltre ricordato il ruolo cruciale ricoperto dalle piccole e medie imprese nel tessuto economico del Paese⁹⁸.

Perciò, ma questo è il mio personale punto di vista, io credo che nell'individuare le traiettorie evolutive dell'insegnamento clinico non trovi ragione di configurarsi una contrapposizione tra cliniche tradizionali e *business*, di contrasto tra gli obiettivi di giustizia sociale e istruzione, tra valori e pratica. Cliniche tradizionali e *business clinics* possono coesistere in armonia senza frizioni, senza scontri valoriali, senza necessariamente ravvisare nelle *business clinics* una posizione recessiva dell'idealismo, degli obiettivi di giustizia sociale e della considerazione delle istanze di accesso alla giustizia in virtù della primazia dell'acquisizione di competenze pratiche.

Ancora una volta, pluralismo. Le premesse culturali, sociali ed economiche sono differenti da quelle degli anni Sessanta. Profondamente mutati sono anche i soggetti che, nei rispettivi ruoli, costituiscono l'ossatura delle cliniche legali: i docenti e gli studenti.

I titolari degli insegnamenti clinici sono cambiati: il loro legame con i movimenti culturali degli anni Sessanta è necessariamente affievolito, per ovvi motivi di matrice storica. Non solo la temperie culturale è profondamente cambiata, ma anche la loro collocazione all'interno dell'Università: hanno vinto la battaglia per l'integrazione nel *curriculum* universitario, per il riconoscimento del loro *status*, essi (e i loro insegnamenti) sono più istitu-

⁹⁴ B.G. GARTH e J.S. STERLING, *Diversity, Hierarchy, and Fit in Legal Careers: Insights from Fifteen Years of Qualitative Interviews*, in 31 «*Geo J. Legal Ethics*», 2018, p. 123.

⁹⁵ Sull'imprenditoria femminile si veda l'«Annual Women-Owned Business Study 2023» (2023) <<https://www.biz2credit.com/research-reports/annual-women-owned-business-study-2023>>.

⁹⁶ S. R. JONES, *Promoting Social and Economic Justice Through Interdisciplinary Work in Transaction Law*, in 14 «*Wash UJL & Pol'y*», 2004, p. 249.

⁹⁷ V. ROPER et Al., *op. cit.*, p. 242.

⁹⁸ S.R. JONES, *Small Business and Community Economic Development*, cit. p. 195.

zionalizzati (nell'America del nord anche più vistosamente che in Europa).

Gli studenti sono cambiati: un elemento dirimente dal quale una riflessione responsabile sul futuro dell'insegnamento non dovrebbe prescindere è la considerazione dei destinatari degli insegnamenti stessi.

È dunque necessario uscire dall'orizzonte della propria generazione per porci nella prospettiva delle coorti di studenti alle quali insegneremo, le cui caratteristiche verranno profondamente plasmate dagli effetti delle transizioni demografiche⁹⁹, in particolare i grandi fenomeni delle migrazioni e della longevità/invecchiamento della popolazione che presentano almeno due ricadute significative di cui bisogna tener conto nella progettazione dei *curricula* dei corsi di laurea: il fenomeno della denatalità -e la conseguente contrazione del numero degli iscritti- e il profondo mutamento delle caratteristiche della popolazione studentesca che fruirà degli insegnamenti¹⁰⁰.

Intanto, è profondamente mutata è la visione del mondo del lavoro da parte dei giovani laureati in giurisprudenza. Ad esempio, dai dati censiti da Alma Laurea appartenenti all'Indagine 2023 emerge che nei giovani laureati in giurisprudenza la preferenza è verso un lavoro che sia anche socialmente utile¹⁰¹. Il significativo rilievo attribuito agli aspetti sociali, va letto in congiuntamente ad alcune caratteristiche che la scienza demografica ci indica relativamente alla *Gen-Z* (o i *Post-Millennials*) ovvero dei nati tra il 1995 e il 2010 (che attualmente hanno un'età compresa tra i 15 e i 30 anni e costituiscono il prossimo ricambio generazionale), la quale -considerata la più variegata sul piano razziale ed etnico, la maggiormente incline alle iniziative imprenditoriali ed evoluta in termini di cultura digitale-appare alla ricerca di una precoce formazione dell'identità professionale e concentrata sulla spendibilità professionale del proprio diploma di laurea.

Queste tendenze non devono essere considerate di per sé negative, né sta al docente esprimere un giudizio di valore sulle attitudini generazionali. Riflettere su questi dati (oltre a essere un esercizio di pragmatismo giuridico) è utile per prendere contezza della composizione dell'uditorio e ricordare che se è vero che lo studente, come ammoniva Calamandrei, è un animale utilitaristico, sarà maggiormente portato a frequentare corsi di

⁹⁹ *Innovation and Reform in Higher Education: Challenges of Migration and Ageing Populations*, a cura di M. Slowey, H. G. Schuetze e T. Zubrzycki, Springer Nature, Cham 2020, p. 330.

¹⁰⁰ V. ZENO-ZENCOVICH, *Ibridare diritto e pedagogia*, in «*Quaderni costituzionali, Rivista italiana di diritto costituzionale*», 2024, pp. 119-126.

¹⁰¹ Il 61,5% dei laureati in Giurisprudenza ha dichiarato di aver approfondito durante il corso di laurea almeno una tematica legata alla sostenibilità ambientale: vedi l'intervento di Marina Timoteo, in questo volume.

studio dove più facilmente può trovare una risposta alle proprie esigenze.

8. *Il contributo dell'insegnamento clinico del diritto a elevare la qualità dell'educazione giuridica*

Dalle riflessioni sin qui svolte si può trarre qualche considerazione conclusiva.

Intanto, che, a fronte del mutamento del paradigma scientifico, il metodo d'insegnamento clinico può contribuire a colmare lo iato tra insegnamento e ricerca e contribuire al superamento della natura monodirezionata dei *curricula*.

In secondo luogo, che non ha più motivo di porsi, nell'attuale contesto culturale e pedagogico, un tema di contrapposizione e antitesi tra studio teorico e pratico, tra fare e saper fare, tra "*law in the books*" e "*law in action*", concorrendo entrambi, con pari importanza, alla formazione del giurista di domani¹⁰².

In terzo luogo, che il perseguimento degli scopi di giustizia sociale e la strumentalità rispetto alla Terza Missione non siano più la sola e preminente chiave di lettura della diffusione dell'insegnamento clinico. Ad essa se ne è affiancata un'altra, relativa a uno dei postulati che costituisce la base teorica del metodo clinico legale e cioè l'abbandono di una visione unitaria del diritto: le cliniche sono dunque un metodo di trasmissione del sapere conferente con un diritto che si struttura intorno a principi generali, a norme flessibili organizzate non più gerarchicamente ma secondo una struttura multilivello e che dunque presenta maggiori assonanze col nuovo paradigma scientifico.

In quarto luogo, secondo una prospettiva che tenga conto anche della pressione esercitata dal mercato sull'offerta formativa, non solo le cliniche legali possono contribuire ad aumentare il livello di attrattività di una facoltà giuridica ma costituiscono anche un indicatore importante di costruzione delle valutazioni¹⁰³.

¹⁰² A. CARRATTA, *Il ruolo dei manuali nella didattica del diritto processuale civile*, in «*Il Diritto Processuale Civile Italiano e Comparato*», 2024, 295-30, in particolare p. 298 ss.

¹⁰³ C. SCOTT, *Managing and Regulating Commitments to Equality, Diversity and Inclusion in Higher Education*, in 39 «*Irish Educational Studies*», 2020, p. 175-191.

Maurizio Ricci*

*Alcune note finali su formazione,
metodi didattici innovativi e sbocchi occupazionali*

1. Non è possibile riprendere e sintetizzare il ricco e articolato dibattito, sviluppatosi nel convegno odierno, organizzato congiuntamente dalla Conferenza dei Direttori di Giurisprudenza e di Scienze Giuridiche, qui rappresentata dal suo Presidente, Antonio Carratta, che ha ospitato e curato questa iniziativa insieme con Barbara Pozzo, dalla rappresentanza giuridica del CUN con la presenza del suo Vicepresidente, Fulvio Cortese, e dalla CASAG, che ho l'onore di rappresentare.

Il convegno rappresenta idealmente la prosecuzione di un percorso di riflessione, che ha avuto il suo punto iniziale con il convegno di Bologna (12 e 13 aprile 2024) sul ruolo e sulla formazione del giurista, convegno che, oggi, è proseguito sui metodi didattici innovativi nei corsi di studio dell'area giuridica, grazie a un approccio interdisciplinare, sviluppandosi lungo due direttrici.

Prima si sono analizzati i dati quantitativi sugli studenti di Giurisprudenza grazie a Marina Timoteo, poi lo sviluppo della giustizia consensuale con la relazione di Paola Lucarelli e i percorsi formativi a livello europeo con Francesca Ferrari.

In seguito, con approcci interdisciplinari, si sono esaminati i differenti profili della didattica innovativa: dalla didattica *on line* con Stefano Bonometti alle *soft skills* nell'area giuridica con Caterina Farao, dal *problem-based learning* e *team-based learning* con Antonella Lotti all'apporto dell'intelligenza artificiale nella didattica con Maria Ranieri, dai laboratori di scrittura con Federico Bambi alle esperienze delle cliniche legali con Maria Rosaria Marella e Maria Cecilia Paglietti.

Rispetto ai ricchi e articolati interventi, man mano succedutisi, mi soffermerò solo su alcuni aspetti generali del convegno.

In ogni caso desidero sottolineare un profilo di metodo: per ripensare il ruolo e la formazione del giurista, non si può non seguire un approccio interdisciplinare con un fecondo dialogo con le altre scienze sociali per

* Università di Foggia. Presidente della CASAG (Conferenza delle Associazioni Scientifiche dell'area giuridica).

permettere di interpretare meglio la realtà rispetto alla quale il diritto è tenuto a intervenire.

2. Si è ricordato come il quadro di riferimento esterno sia profondamente mutato nel corso degli anni con un ritmo ancor più vertiginoso specie negli ultimi decenni: di qui la necessità di ripensare criticamente contenuti e metodi didattici nell'insegnamento degli studi giuridici.

Nell'economia dell'intervento è sufficiente ricordare il radicale mutamento del contesto esterno (la crisi delle ideologie; la 'società liquida'...), del sistema economico (la crisi finanziaria internazionale; la *gig economy* e la rivoluzione tecnologica; la terziarizzazione spinta con la coesistenza dei lavori tradizionali; l'incremento considerevole del lavoro precario...) e del sistema scolastico (la denatalità con la progressiva riduzione numerica degli studenti potenzialmente iscrivibili agli atenei; la tendenza dei diplomati con votazione più alta a prediligere nella scelta universitaria Medicina o i corsi di laurea di 'scienze dure'...).

Il tratto comune del processo di innovazione tecnologica in atto, la quarta rivoluzione industriale, è rappresentato dallo sviluppo della robotica e dell'intelligenza artificiale con la transizione digitale e dall'ingresso sulla scena di macchine sempre più autonome: dalle stampanti in 3D, connesse a *software* di sviluppo digitali, all'utilizzo dirompente della rete *Internet*, tramite la quale risulta ormai possibile connettersi in maniera istantanea, attraverso l'impiego di *smartphone*, *tablet* o qualsiasi altro apparecchio elettronico, abilitato all'accesso al *world wide web*, da qualunque luogo, pubblico o privato, con forti ripercussioni nel mondo del lavoro e delle professioni (p.es., il forte sviluppo dello *smart working* e della telemedicina, un tempo nemmeno lontano, assolutamente inimmaginabile).

Tutti gli oggetti della vita quotidiana sono interconnessi e sviluppano una loro identità, scambiandosi le informazioni raccolte: il mondo reale si presenta come un sistema informativo esteso, attraverso il quale enormi quantità di dati vengono gestite, analizzate e registrate con un ritmo incessante. Un vero e proprio *tsunami* digitale, che si sta abbattendo con velocità disarmante sul sistema economico e sul mercato del lavoro, caratterizzato da una profonda interazione tra uomo e macchina elettronica.

I descritti mutamenti tecnologici hanno rivoluzionato anche il sistema scolastico-universitario, modificando radicalmente sia i concetti sia i metodi di insegnare il diritto e dovrebbero indurre il mondo della formazione (*in primis*, l'università) a una riflessione complessiva in vista di una differente

formazione dei/delle giuristi/e del futuro, che è però già il presente. Di conseguenza, la didattica dovrebbe adottare un differente approccio, passando dal diritto contenuto nei testi al diritto della pratica con una partecipazione attiva dei/delle discenti.

Nel contempo l'Italia è passata da un'Università di *élite* (29.000 iscritti nel 1945) a un'Università di massa (670.000 iscritti nel 2023): in ogni caso, pur in presenza di un forte incremento, il nostro paese resta comunque l'ultimo, come numero di laureati, a livello OCSE.

In controtendenza rispetto al fenomeno descritto, invece, specie nell'ultimo decennio, il numero degli iscritti in giurisprudenza si è di gran lunga ridimensionato (da 154.000 iscritti a 104.000)¹, scarsamente compensato dagli iscritti triennali o magistrali dell'area giuridica, con competenze ancora fortemente mono direzionate. Infatti, nel decennio 2012-2021, negli ordinamenti didattici magistrali a ciclo unico è risultata massiccia (93%) la presenza di insegnamenti di crediti formativi universitari (cfu) giuridici, il che conferma la scarsa apertura alle altre discipline extragiuridiche e l'importanza di aver promosso l'odierno convegno proprio per allargare i tradizionali confini didattici a nuove tecniche e ad altre metodologie formative.

Questo profilo colpisce anche per il persistere di un approccio sostanzialmente conservatore negli studi, confermato da un dato segnalato da Marina Timoteo: la bassissima percentuale di laureati che hanno seguito tirocini curriculari (solo il 24,8% rispetto al 58% del complesso dei laureati a ciclo unico), nonostante questo tipo di esperienza rappresenti spesso una 'carta vincente' per un proficuo inserimento nel mondo del lavoro (6,6% di probabilità in più di essere occupati a un anno dalla laurea).

Inoltre, nel quinquennio 2019-2023, è fortemente diminuita la quota di laureati in giurisprudenza impegnati nelle professioni classiche (specie, l'avvocatura), mentre quelle di magistrato o notaio occupano un più limitato numero di unità (rispettivamente quasi 10.000 e 5.000). Al netto ridimensionamento dell'impiego negli sbocchi tradizionali ha corrisposto, invece, un sensibile incremento dell'occupazione nella pubblica amministrazione (+ 8,1%) e un aumento, seppure inferiore, nelle imprese private (+ 2%), anche se negli ultimi tempi va segnalata una diminuzione dell'occupazione a cinque anni dalla laurea (dall'88,6% all'84,6%) con una maggior presenza del fenomeno tra le donne.

Tali dati dovrebbero indurre a ipotizzare, da parte dei dipartimenti

¹ Cfr. i dati riportati da V. UVA, *Università, a Giurisprudenza iscrizioni crollate di un terzo in 10 anni*, in «*Il Sole24 Ore*», 17 agosto 2023.

giuridici Italiani, l'adozione anche di diversi contenuti e di differenti metodi didattici tra i laureati con sbocchi tradizionali in giurisprudenza (comunque in netto calo nell'ultimo quinquennio: dal 41,7% al 36,4%) e i laureati che reperiscono una diversa occupazione (quasi i due terzi del totale).

Altri elementi da sottolineare sono l'alta percentuale dei laureati in giurisprudenza, che svolgono un lavoro sotto qualificato rispetto al titolo di studio conseguito (il 25%, cioè il doppio rispetto al totale dei laureati magistrali a ciclo unico (12,3%)) e una minore coerenza tra gli studi in area giuridica e l'efficacia del titolo rispetto al totale dei laureati magistrali nel nostro paese (il 77,6% rispetto all'88,1%).

3. Come è noto, secondo le specifiche indicazioni del Ministero dell'Università e della Ricerca, le attuali classi di laurea sono state parzialmente rivisitate nel 2023² con un'operazione di manutenzione 'ordinaria' e non 'straordinaria', come invece sarebbe stato necessario.

Di conseguenza, si è modificata solo in parte la precedente tabella di giurisprudenza fissata per effetto del D.M. 270/2004³: in realtà, nella sua strutturazione essa risale ad alcuni decenni prima ed è stata introdotta 'singolarmente' in assenza di un qualsiasi documento per illustrare le scelte di politica culturale e scientifica, sottese all'indicazione dei cfu per i differenti settori scientifico-disciplinari (ss.ss.dd.) ivi indicati.

In sintesi, si è trattato di una scelta 'opaca', effettuata vent'anni fa in modo 'verticistico' senza il coinvolgimento delle associazioni scientifiche dell'area 12 e della Conferenza dei Presidi di Giurisprudenza dell'epoca, allorquando le condizioni presenti nel sistema socio-economico erano radicalmente differenti.

Oggi, si può parlare in proposito di una sostanziale inadeguatezza della tabella di giurisprudenza o, *rectius*, di una sua obsolescenza rispetto, sia ai nuovi mestieri emersi o emergenti nel mercato del lavoro⁴, sia a quelli

² Cfr. i Decreti del Ministero dell'Università e della Ricerca, nn. 1648 e 1649 del 2023, relativi rispettivamente alle lauree triennali e a quelle magistrali, compresa quella in Giurisprudenza (LMG-01).

³ Cfr. il D. M. del Ministero dell'Università e della Ricerca 25 novembre 2005, istitutivo della classe di laurea magistrale in Giurisprudenza e ss.mm.ii.

⁴ Secondo un'indagine del Censis del 2023, gli ambiti di sviluppo della professione di avvocato nel successivo triennio nell'opinione degli intervistati avrebbero dovuto riguardare i profili qui di seguito indicati, limitando i riferimenti solo alle opzioni maggiormente segnalate: la crisi di impresa: 40.4%; la sanità e la responsabilità medica: 24.8%; la difesa e la tutela ambientale: 20.4%; la protezione dei dati personali: 20.4%;

tradizionali (giudice, notaio, avvocato), perché sono nettamente mutate le loro modalità di svolgimento, sia, infine, alle criticità manifestatesi negli studi (l'indicazione, per diversi ss.ss.dd., di cfu massimi invece che minimi; la consequenziale 'rigidità' della tabella⁵ con gli scarsi margini di autonomia e di innovazione didattica a favore dei dipartimenti; il ritardo nel conseguimento del diploma di laurea in riferimento alla durata teorica degli studi⁶; la difficoltà e/o l'impossibilità di favorire la collocabilità dei laureati nel mercato del lavoro...).

In realtà, gli unici, limitati aggiornamenti della tabella di Giurisprudenza, prima del 2023, sono riconducibili ad alcuni interventi della giustizia amministrativa, relativi ad alcuni ss.ss.dd. (IUS/03, IUS/05, IUS/06).

Rispetto alla tradizionale formazione interdisciplinare del giurista, ciò che oggi sempre più rileva, e anche in questo risiede l'importanza del convegno odierno, non è solo la sua formazione, da estendere però anche ai nuovi saperi, ma il suo inserimento in contesti non giuridici. Le altre scienze hanno bisogno del diritto e dei giuristi in virtù della sua essenzialità in un fecondo rapporto di reciproca collaborazione.

Nell'area 12, come purtroppo spesso è stato fatto, non è possibile operare una distinzione tra discipline culturali e discipline professionali: tutte, senza distinzione alcuna, forniscono un fecondo apporto e concorrono alla formazione del giurista. Anzi, in molti ambiti di ricerca e di lavoro emerge sempre più la necessità di superare 'rigide' barriere disciplinari, che talvolta finiscono con il limitare il raggiungimento dei risultati prefissati: è l'esempio del diritto ambientale, a cui concorrono plurime discipline (cfr. la relazione di Lucarelli), senza le quali non si valorizzano adeguatamente i nuovi saperi, molto utili da un punto di vista sia professionale sia di una proficua collocabilità nel mercato del lavoro.

L'attualità e la centralità giuridica in ambiti non giuridici è la novità della contemporaneità, così come anche il giurista necessita di conoscenze *extra* giuridiche, anche se gli ordinamenti didattici in giurisprudenza sono

la tutela dei diritti dei consumatori: 18.9%; il supporto alle imprese nella transizione digitale 18.9% ed ecologica 17.8%; la sicurezza sul lavoro: 13.7%; le controversie con la pubblica amministrazione: 13%.

⁵ Prima della revisione del 2023, nella tabella di giurisprudenza i cfu vincolati per i differenti ss.ss.dd. erano di fatto 255 con 45 cfu formalmente liberi. Di fatto, però, in virtù della previsione di insegnamenti multipli di 3, previsione, questa, presente nella maggior parte di casi nei dipartimenti giuridici in Italia, i cfu effettivamente liberi erano solo 39.

⁶ Il conseguimento della laurea magistrale in giurisprudenza è attualmente pari a sei anni e nove mesi con un sensibile incremento rispetto alla durata fisiologica, ma in ogni caso più ridotto (sette anni e nove mesi) se riferita alla precedente laurea quadriennale sempre in giurisprudenza.

rimasti immutati per troppo tempo.

Nell'attuale contesto politico-istituzionale, sociale ed economico in forte mutamento, il diritto sta cambiando nettamente, ma non negli stessi termini e tempi la tabella di giurisprudenza, che dovrebbe essere finalizzata a insegnare su come guidare la complessità, puntando alla sua governabilità. Emergono, infatti, nuove competenze (*soft skill*) per ruoli e funzioni innovative (cfr. la relazione di Farao).

Di qui la necessità di reiventare un sistema didattico per formare i 'nuovi' giuristi con un dialogo che coinvolga non solo docenti e studenti, ma tutti gli operatori giuridici e i differenti *stakeholders* in una fase temporale in cui le nuove tecnologie e l'intelligenza artificiale possono fornire un importante contributo nella didattica giuridica (cfr. la relazione di Ranieri).

Nel far questo, occorre perseguire un equilibrio tra le potenzialità nell'uso della tecnologia e le esigenze di protezione della riservatezza e di salvaguardia dell'etica.

4. Pur con i limiti già indicati, fissati dalle descritte direttive del Ministero dell'Università e della Ricerca, non va comunque sottovalutata la modifica del 2023, con cui si è aggiornato l'ordinamento di giurisprudenza, oltre a quello triennale e magistrale: anzi, ne vanno massimizzati gli effetti sul piano degli obiettivi didattici e della definizione di aggiornati profili dei laureati nell'area giuridica, utilizzando pienamente le innovazioni didattiche (cfr. le relazioni di Bonometti e Lotti).

Innanzitutto va segnalata una fondamentale novità nel metodo seguito nell'operare la descritta revisione: a differenza del passato, questa volta vi è stato un fecondo rapporto di collaborazione e di coinvolgimento - da parte della rappresentanza giuridica del CUN - sia delle associazioni scientifiche attraverso la CASAG, sia della Conferenza dei Direttori di Giurisprudenza e di Scienze Giuridiche.

Nel merito si sono seguite alcune *guide lines* importanti, che hanno facilitato la modifica indicata: si è cercato di non appesantire gli insegnamenti e/o il loro peso (in termini di numero di cfu), ricordando altresì che la finalità della riforma iniziale per tutti i corsi di studio era proprio quello di fissare cfu minimi e non certamente massimi con l'obiettivo di favorire l'effettivo conseguimento della laurea nei cinque anni.

Nel contempo, si è risposto alle esigenze di maggiore, seppur limitata, flessibilità negli ordinamenti didattici dei dipartimenti giuridici,

consentendo loro di aderire più facilmente alle future modifiche. Ma, e soprattutto, ecco ancora una volta la rilevanza del convegno di oggi, si sono aggiornate le attività ulteriori, recependo in positivo le indicazioni provenienti dal mondo delle professioni e del mercato del lavoro (p.es., la scrittura giuridica; le cliniche legali; i laboratori, i tirocini), oltre alla tesi di laurea, all'abilità informatica e all'idoneità linguistica. Da un lato, si ufficializzano metodi didattici già presenti da anni in diversi dipartimenti giuridici (compreso l'*e-learning*⁷); da un altro, se ne prevede l'obbligatoria attivazione proprio perché nel decreto ministeriale di istituzione della nuova tabella, come sottolinea giustamente Cortese, si è previsto l'uso del presente indicativo ("prevedono").

Inoltre, si sono aggiornate le declaratorie dei ss.ss.dd. alla luce dei 'nuovi' saperi, oltre a rinnovare la loro descrizione negli obiettivi formativi nei differenti corsi di laurea nell'area giuridica.

Si sono, così, recepite le sollecitazioni, restate inascoltate, a occuparsi del mondo reale provenienti già, quasi un secolo fa, da autorevoli studiosi, secondo cui, nella comparazione con gli studi medici, si rilevava giustamente che "i nostri discenti diventa[ssero] dottori, senza aver mai veduto un caso vivo del diritto"⁸: da qui l'importante indicazione metodologica affinché nelle facoltà giuridiche si passasse dal sapere al saper fare, sottolineando il profilo professionalizzante delle 'cliniche legali'.

Infine, desidero concludere l'intervento proprio con alcune note sulle 'cliniche legali', senza sottovalutare gli altri metodi didattici, oggi obbligatoriamente previsti in tutti i dipartimenti (la scrittura giuridica, i laboratori, i tirocini, le abilità informatiche, l'idoneità linguistica). Con esse, in conformità con analoghe tendenze diffuse a livello internazionale⁹ (cfr. la relazione di Ferrari), si favorisce il passaggio dallo studio del diritto, contenuto solo nei testi di studio, al diritto della 'pratica', diritto che è vivo ed è voce della globalizzazione secondo un approccio metodologico di *law in action*.

⁷ Sui profili giuridici sia consentito il rinvio a *L'università tra didattica "tradizionale" ed e-learning: alla ricerca di una normativa*, in «*Lav. Pubbl. Amm.*», 2020, 4, p. 51 ss.

⁸ F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, in «*Riv. dir. proc. civ.*», 1935, I, p. 169 ss. Pochi anni prima, Frank, uno dei principali esponenti del realismo giuridico nordamericano, proponeva che le *law schools* si dotassero di strutture tipo cliniche o ambulatori medici per fornire agli studenti di diritto l'opportunità di 'vedere' realmente le operazioni legali. Così: J. FRANK, *Why Not A Clinical Lawyer-School?*, in «*University of Pennsylvania Law Review*», 1933, vol. 81, p. 916.

⁹ Cfr. anche la definizione dell'*European Network for Clinical Legal Education*, la più importante rete di cliniche a livello europeo, che ha promosso l'individuazione di denominatori comuni e condivisi (metodologie, obiettivi, finalità) per migliorare la qualità della formazione giuridica attraverso la *Clinical Legal Education*.

L'idea di fondo di tale metodo didattico è molto semplice e parte dal presupposto che il diritto, in quanto scienza pratica, presenti una duplice dimensione sia tecnica, ovviamente imprescindibile, sia sociale, che deve far riflettere sui bisogni sociali da cui partire, per delineare la formazione del giurista, coinvolgendo in questa operazione le studentesse e gli studenti.

Le specifiche coordinate delle cliniche legali sono rappresentate innanzi tutto dal contesto esperienziale, che deve essere reale e non meramente realistico in cui collocare la formazione, e dallo sviluppo della conoscenza delle abilità e dei valori delle discenti e dei discenti con un approccio metodologico del *learning by doing*.

Inoltre, la dimensione sociale del diritto si traduce nell'impegno a trasmettere alle studentesse e agli studenti la necessità di perseguire un interesse pubblico con l'offerta di servizi erogati a favore di soggetti in condizioni di bisogno, o di marginalità o di fragilità per far comprendere sia il ruolo del diritto nella società sia il compito del giurista, che si impegna per (contribuire a) eliminare le disuguaglianze sociali e gli ostacoli che si frappongono nell'accesso alla giustizia sociale (cfr. la relazione di Paglietti).

Attraverso la metodologia clinica, il/la giurista in formazione riesce a sviluppare un approccio critico-sociale e non solo avalutativo delle problematiche giuridiche man mano affrontate, soffermando la sua attenzione su settori della società spesso trascurati, se non proprio ignorati, assumendo contezza del ruolo del diritto e della sua funzione nella società¹⁰.

In conclusione, la modalità tradizionale di insegnare il diritto è entrata in una crisi irreversibile per una pluralità di fattori: dal declino dell'idea del giurista *servus legum*¹¹ alla sovrapposizione, spesso caotica, delle fonti normative (sovranzionali, costituzionali e interne), dalla progressiva complessità del contenuto della legislazione e del ruolo crescente della giurisprudenza alla crisi delle categorie giuridiche tradizionali anche perché "la scienza non può recare ordine e unità dove domina l'arbitraria casualità"¹².

Ai descritti fattori rivenienti dal sistema giuridico si aggiunga poi la crisi irreversibile dei metodi tradizionali didattici, dovuta alle forti innovazioni tecnologiche intervenute, per effetto delle quali emerge una diversa

¹⁰ Per un'attenta ricostruzione e riflessione sull'esperienza delle cliniche legali cfr. V. PASQUARELLA, *La doppia anima della law clinic: modello didattico innovativo e valido strumento di promozione della giustizia sociale*, in «Professionalità Studi», 2022, 2, p. 1 ss.

¹¹ Il riferimento è all'icastica e ben nota espressione di P. GROSSI, *L'Europa del diritto*, Bari-Roma, 2007, p. 148 ss.

¹² N. IRTI, *La formazione del giurista nell'Università del 'saper fare'*, in C. ANGELICI (a cura di), *La formazione del giurista*, Atti del Convegno (Roma, 2 luglio 2004), Milano, 2005, p. 7.

richiesta nell'insegnamento del diritto da parte delle studentesse e degli studenti in virtù della diversa formazione scolastica ricevuta.

Fulvio Cortese*

Conclusioni

1. A chiusura delle riflessioni svolte in questo volume, ciò che viene in primo luogo spontaneo è un sentito ringraziamento, oltre che agli Autori degli interessanti e stimolanti contributi, ad Antonio Carratta – nella sua duplice veste di Presidente della Conferenza Nazionale dei Direttori di Giurisprudenza e Scienze Giuridiche e di Direttore del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Roma Tre, che ha fornito occasione e luogo di visibilità per le meditazioni qui raccolte – e a Barbara Pozzo – che tanto si è adoperata per coinvolgere colleghi di discipline tanto diverse, allo scopo di coltivare un dialogo che nella materia didattica è più necessario che in altri frangenti.

E, d'altra parte, in merito al punto di partenza sulla coscienza ormai diffusa dell'importanza di un simile dialogo e dell'opportunità di tradurlo in azioni pratiche si è già espresso Maurizio Ricci, Presidente di Casag (Conferenza delle associazioni scientifiche di area giuridica), specie per quanto riguarda il bisogno di trasformazione concreta del percorso formativo dei giuristi.

In proposito, dunque, non posso che soffermarmi su due soli profili, che per la verità sono tra loro intrecciati¹.

2. Il primo si può sintetizzare così: per l'innovazione nella formazione giuridica non servono ulteriori cambiamenti normativi. O meglio: non sono indispensabili.

Ciò si può affermare perché, al di là del tema, naturalmente molto sensibile, del peso volta per volta attribuibile a ciascun insegnamento all'interno della definizione del *curriculum* di studi, occorre rammentare che il “pacchetto” delle classi di laurea di area giuridica è stato

* Università di Trento. Rappresentante C.U.N. Area 12 Scienze giuridiche. Vicepresidente C.U.N.

¹ Per un discorso più ampio sia consentito rinviare a F. CORTESE, *L'apprendimento universitario del diritto: stato dell'arte e sfide future*, in «Storia Metodo Cultura nella scienza giuridica», n. 3/2024, p. 455 ss.

recentemente rivisitato². E che anche nella classe di laurea più tradizionale – quella in Giurisprudenza (LMG-01)³ – pur a fronte di un persistente, sostanziale, “bloccaggio” dei “numerini” che nella relativa tabella certificano la “quantità” assegnata alle distinte discipline, non solo sono stati completamente riscritti gli obiettivi formativi qualificanti, ma si è insistito esplicitamente sulla rilevanza delle metodologie didattiche, di cui, peraltro, vi è traccia altrettanto espressa anche nelle declaratorie dei diversi gruppi e settori scientifico-disciplinari (anch’esse da ultimo rinnovate).

Sul punto è essenziale prendere atto di quanto è testualmente prescritto dalla nuova classe di laurea, in particolare alla lettera h) degli obiettivi formativi già citati: “I percorsi formativi dei corsi della classe prevedono (se del caso anche mediante autonomi insegnamenti con un congruo numero di crediti) attività pratiche – quali, ad esempio, laboratori, cliniche legali, corsi di scrittura giuridica – finalizzate all’acquisizione di competenze applicative e della capacità di operare in situazioni complesse con l’utilizzo di strumenti interdisciplinari”.

Questa formulazione, per un verso, accoglie e ufficializza le *best practices* che da molti anni sono, di fatto, seguite, e con successo, in tanti corsi di studio in Giurisprudenza; per altro verso, mediante il tipico ricorso al tempo verbale del presente (“prevedono”), esprime un “dover essere”, dunque uno standard che è cogente per tutti i dipartimenti che intendano offrire un corso di studio in Giurisprudenza.

Sicché oggi si può pacificamente riconoscere che laboratori, cliniche legali, corsi di scrittura – come altre attività idonee a dinamicizzare l’attività didattica e a renderla più partecipata, cosciente e operativa (e *autoriale*, come è stato precisato), soprattutto dal lato degli studenti e delle studentesse – sono obbligatorie. E – si noti – lo sono “anche mediante autonomi insegnamenti”: il che significa, come è evidente, che lo sono specialmente, e in prima battuta, già all’interno dei singoli insegnamenti disciplinari, i quali devono sforzarsi, per così dire, di cambiare pelle.

Dunque, la sfida pedagogica di cui si discute nei distinti saggi che animano le pagine di questo libro è del tutto accolta anche nella sede normativa in cui si tracciano le rotte della formazione giuridica più classica. È per tale motivo che questi saggi, con le indicazioni in esse contenute, sono preziosi.

² V. i decreti del Ministero dell’Università e della Ricerca, nn. 1648 e 1649 del 2023, dedicati, rispettivamente, alle lauree triennali e a quelle magistrali (compresi i cicli unici).

³ Cfr. nel d.m. n. 1649/2023, cit.

3. Da questo punto di vista, poi, è inevitabile segnalare un ulteriore aspetto; una peculiarità che nel mondo della scuola è stata enfatizzata da molto tempo, ormai, e che, tuttavia, si presenta, *mutatis mutandis*, anche nell'ambito della didattica universitaria.

Si tratta della cd. "professionalità docente", che ovviamente vale anche per il professore universitario, che deve "uscire" dalla pervicace convinzione – che equivale, come tale, ad una sorta di *sempiterna temptatio* – per cui, come bene è stato precisato da alcuni, la didattica rappresenterebbe un *fatto privato*, un ambito riservato in quanto dominio di una libertà che trarrebbe le sue radici direttamente dalla pari libertà della scienza.

In disparte al mero, facile, rilievo per cui il professore universitario è attore di per sé molto meno "privato" di chi opera nella scuola in senso stretto (di regola le lezioni universitarie sono pubbliche; ma soprattutto è la posizione di insegnare da una "cattedra" a rivelare che vi è una intrinseca destinazione collettiva di quanto si trasmette, e che è tale destinazione collettiva a fondare il valore e il riconoscimento istituzionale delle libertà della scienza e dell'insegnamento, e di conseguenza dell'autonomia dell'accademia), va ribadito che anche questo genere di docente ha sempre e continuamente bisogno di confrontarsi con gli altri colleghi docenti; di alimentare la propria stessa curiosità; di arricchire il carattere trasmissivo delle proprie competenze; di sperimentare forme di comunicazione e interazione volta per volta adeguate alle esigenze di una migliore comprensione e di una altrettanto più efficiente evoluzione della disciplina e della comunità epistemica cui appartiene.

L'accento sulla "professionalità docente", inoltre, consente di acquisire consapevolezza ancor più forte di quanto si è sostenuto in precedenza: davvero non è indispensabile discutere di ulteriori mutazioni normative e, precisamente, di ulteriori aggiustamenti sui crediti spettanti alle materie del *curriculum studiorum*.

In altri termini: è scontato che sarebbe, in teoria, corretto aggiornare e vivacizzare quel *curriculum*; eppure è altrettanto scontato prendere atto della circostanza che il primo fattore di movimentazione della formazione giuridica è il modo con cui il docente si rapporta agli studenti e alle studentesse; fa emergere i problemi e le risorse strumentali alla loro soluzione; fa interagire il proprio sapere con altri saperi comunque convergenti nella configurazione delle fattispecie da analizzare; predisporre e mette alla prova i *tools* indispensabili per veicolare un risultato (potenzialmente) accettabile, giustificabile, stabile e garantito. Non è nulla di sorprendente. Questo tipo di attività è ciò che nella tradizione occidentale i giuristi hanno fatto per secoli, *in primis* discutendo tra loro; ed è ciò, quindi, che bisogna

semplicemente riscoprire e ri-allenare, nella mente del docente come in quella dei discenti.

Per non dire del fatto che “toccare i numerini” è complesso, specie nella configurazione della laurea magistrale a ciclo unico: non solo per gli intensi dibattiti “rivali” in cui la comunità scientifica spesso indulge; bensì per la ragione che si si trova dinanzi, e per l’appunto, ad un ciclo unico, vale a dire ad un percorso formativo che, analogamente a quanto accade per medici, architetti, farmacisti etc., ha al suo sbocco immediato un esame di Stato, che funge da anticamera all’esercizio di professioni assai delicate e regolate, oltre che vissute da corrispondenti comunità di professionisti. È questa configurazione che struttura le classi di laurea (dei cicli unici) con ambiti disciplinari bloccati.

In definitiva, propiziare una trasformazione “dall’alto e dal centro” è operazione troppo insidiosa. È preferibile partire dalle esperienze che si maturano sul campo, nelle diverse sedi, insistendo anche su quanto di originale si può mettere in atto, in valorizzazione, tra l’altro, proprio di ciò di cui discutono i testi riuniti.

4. Perché tale approccio passi, tuttavia, è centrale acquisire un punto di vista preliminare che non è per nulla pacifico.

Ci si deve affrancare dalla concezione per cui la formazione del giurista rappresenti un obiettivo di matrice squisitamente ed esclusivamente *spirituale*, come se si intendesse – qualcuno specifica *crocianamente*; altri, invece, direbbero *idealisticamente*; ma forse non sono corrette né l’una né l’altra dizione – conseguire un obiettivo *esistenziale*, a proiezione concreta di un universo di valori ben preciso.

Il che non significa, sia chiaro, abbandonare gli scopi di un più ampio “umanesimo giuridico”⁴. Significa, semplicemente, uscire dalla costrizione di un modello preformato di giurista, per far sì che la trasmissione di conoscenze, competenze e abilità equivalga a un traguardo *storico*, da misurarsi nel presente, e nel confronto con le urgenze che rischiano di travolgere qualsiasi attitudine normativa e ordinamentale.

Quest’ultima osservazione consente di chiarire un passaggio aggiuntivo.

Non si deve correre il rischio di sostituire alle pretese di esaustività di un modello superato, poco coordinato con le sensibilità di una società in forte e costante transizione, un opposto modello altrettanto rigido e parimenti replicabile in modo fisso, e del tutto “risolto” (in ipotesi) nella

⁴ Parafrasando l’ispirato (e spesso dimenticato) saggio di G. MIELE, *Umanesimo giuridico*, in *Riv. dir. comm.*, 1945, ma poi in ID., *Scritti giuridici*, II, Milano, Giuffrè 1987, 445 ss.

ipervalutazione delle *soft skills*⁵.

D'altra parte, non è detto che le nuove metodologie didattiche, in quanto correlate alla metabolizzazione di competenze trasversali, siano funzionali a ogni effetto. Ad esempio, negli studi giuridici esistono proiezioni di lessico, di sistema, di concettualizzazione e di astrazione senza le quali lo spirito critico, che per certi versi in esse può anche restare soffocato, finisce per uscirne travolto in maniera definitiva. Perché una cosa è rammentarsi delle virtù (tuttora attualissime e pertinenti) della maieutica socratica, della dialettica, dell'argomentazione logica e del dibattito (elementi che, a ben guardare, costituiscono la base dei più antichi percorsi di formazione giuridica dell'Occidente); ma ciò non deve portare a trascurare le istanze dell'alfabetizzazione, della grammatica e della sintassi. Né può tralasciare l'importanza essenziale della "fatica" che ogni sforzo di assimilazione di nozioni comporta: al pari di un atleta che si avvicini ad una importante competizione, anche il discente deve spingersi al di là della ordinaria situazione di confort e/o "divertimento" in cui preferisce trovarsi, superando una certa soglia, il confine personale che ne delimita la crescita e la maturazione e che lo rende *pronto*.

Fuor di ogni allusione: ben vengano le esperienze di didattica PBL, che tra l'altro, affinché abbiano un impatto misurabile e apprezzabile, esigono scelte organizzative coerenti e investimenti di non poco conto; però alle occasioni di apprendimento esperienziale occorre accostare il problema della qualificazione e della definizione, visto che un giurista deve sapere che cosa sia un accolto, una delegazione, un organo, una surrogazione reale, una clausola generale, un atto, una deliberazione etc.

5. Bisogna tener presente, in conclusione, che lo spirito critico è tale non solo quando si costruisce in un contesto di ragionamento circostanziato; è tale anche quando sa opporre alle spinte più pressanti la forza delle categorie e – come si suol dire – la voce della dottrina.

⁵ Le quali, in realtà, sono pienamente riconosciute nella classe di laurea (LMG-01) in Giurisprudenza, già menzionata: v., in particolare, alla lettera c) degli obiettivi formativi qualificanti: "Le laureate e i laureati nei corsi della classe devono essere in grado di: - lavorare in gruppo, anche con funzioni di coordinamento e in contesti interdisciplinari; - operare in autonomia e inserirsi prontamente negli ambienti di lavoro, anche con funzioni di elevata responsabilità; - saper argomentare, oralmente e per iscritto, in maniera logica, rigorosa ed efficace, con interlocutori specialisti e non specialisti; - utilizzare i principali strumenti informatici negli ambiti specifici di competenza; - aggiornare e arricchire autonomamente le proprie conoscenze e competenze in modo da contrastarne l'obsolescenza".

Se, da un lato, è utile avere moltissime informazioni e raccogliere tutti gli interessi rilevanti, intenderne l'origine e l'intrinseca aspirazione regolativa, dall'altro, è indispensabile poterle filtrare alla luce di una tradizione di pensiero. Cosa che può essere determinante, anche per l'operatore più concreto, allo scopo di superare un orientamento giurisprudenziale o una prassi applicativa, anche se consolidati e apparentemente irresistibili. Ovvero di razionalizzare il conflitto in modo efficace. Il "grande drago" da abbattere, per ogni giurista, è l'autoreferenzialità.

Ci vuole, in sostanza, un *punto di equilibrio*; un dosaggio cauto e proporzionato. E così dev'essere anche nel reclutamento dei professori, perché è chiaro che non ha senso che, nella valutazione in ingresso dei docenti, non sia prescritta in via generale una prova di natura didattica. Così come non ha senso che, sempre ai fini del reclutamento, si considerino solo i patrimoni consolidati nell'itinerario di ricerca di ciascun candidato, dal momento che il vincitore sarà comunque inserito in una realtà accademica che ha un proprio progetto, una propria proiezione sociale e culturale, una specifica correlazione con le istituzioni e con la comunità.

Quale che sia questo punto di equilibrio, esso non può che sortire dalla consapevolezza che i professori oggi non possono essere né solo dei formatori né solo degli scienziati. Sono l'una e l'altra cosa. Sono formatori perché l'università di matrice europea – quella del modello *student-centered*, del dialogo con gli *stakeholders*, della piena occupazione, della progettazione adeguata dell'offerta formativa, del riesame e del processo continuo di qualità: secondo il paradigma inaugurato con il famoso "processo di Bologna", nel 1999 – impone da tempo una nuova funzionalizzazione. Ma sono anche scienziati, perché devono saper garantire, pure ai loro discenti, un orizzonte di libertà e di "critica dell'ordine", *qualsiasi esso sia*.

Costruire la didattica è attività che implica il *dovere* di restare memori dell'uno e dell'altro aspetto, tanto più che gli strumenti di trasmissione non sono soltanto serventi, ma contribuiscono a definire lo statuto epistemologico delle discipline e dei soggetti che se ne fanno carico; è per questo che le relative riflessioni sono tanto importanti.

Il volume raccoglie le relazioni tenute nel corso del Convegno svoltosi il 16 dicembre 2024 presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università Roma Tre e dedicato ai metodi innovativi per la didattica nei corsi in materia giuridica. Il Convegno ha visto la partecipazione ai lavori, oltre che di giuristi, anche dei pedagogisti e si è articolato in due sessioni: la prima dedicata alle novità che emergono, sul piano delle aspettative formative e professionali, con riferimento agli studi giuridici; la seconda più specificamente dedicata ai nuovi orizzonti della didattica innovativa. Il Convegno è nato dalla stretta collaborazione fra i rappresentanti CUN dell'area giuridica, la Conferenza delle associazioni scientifiche dell'area giuridica (Casag) e la Conferenza nazionale dei Direttori di Giurisprudenza e di Scienze Giuridiche e ha voluto sviluppare la riflessione intorno ai metodi innovativi della didattica nei corsi di Giurisprudenza in una prospettiva più ampia di quella dei giuristi, che ha visto il coinvolgimento – oltre ai curatori del presente volume - di Marina Timoteo, Paola Lucarelli, Francesca Ferrari, Stefano Bonometti, Caterina Farao, Antonella Lotti, Maria Ranieri, Federico Bambi, Maria Cecilia Paglietti, Maurizio Ricci e Fulvio Cortese.

ANTONIO CARRATTA

Ordinario di Diritto processuale civile presso l'Università Roma Tre, dove ha ricoperto anche il ruolo di Prorettore per i rapporti con gli Organi di governo dell'Ateneo e per le materie regolamentari, è Direttore del Dipartimento di Giurisprudenza e Presidente della Conferenza nazionale dei Direttori di Giurisprudenza e Scienze Giuridiche.

BARBARA POZZO

Ordinaria di Diritto privato comparato presso l'Università dell'Insubria, è Presidente della Società italiana per la ricerca in Diritto comparato (SIRD) e della European Faculties Association e siede nel Council dello European Law Institute, Delegata del Rettore per l'Uguaglianza di genere e le pari opportunità e Accademica dei Lincei per le Scienze Giuridiche.