

MARIA BARELA BARBARA GIOVANNA BELLO  
MAURIZIO BENINCASA NICOLA CORBO  
DANIELA DI OTTAVIO ANDREA GENOVESE LUIGI PRINCIPATO  
MARIO SAVINO CARLO SOTIS DIEGO VAIANO

**DIRITTO E DIRITTI NEL MONDO CHE CAMBIA**

Editoriale Scientifica  
Napoli

Tutti i diritti sono riservati

© Editoriale Scientifica srl 2024  
Via San Biagio dei Librai, 39  
80138 Napoli  
979-12-235-0140-5

## INDICE

<i>Presentazione</i>	11
----------------------	----

INTESE ANTICONCORRENZIALI E CONTRATTI A VALLE:  
LA GIURISPRUDENZA PROCEDE  
OLTRE LA STRADA TRACCIATA DALLE SEZIONI UNITE  
MARIA BARELA

1. Il contrasto giurisprudenziale già approvato alle sezioni unite ed oggetto di nuova rimessione	13
2. “Collegamento funzionale”, autonomia privata e strumenti di integrazione del contratto	17
3. Dal diritto processuale al diritto della concorrenza: nullità “derivata”, nullità “speciale” e nullità “parziale”	28

FORMAZIONE GIURIDICA  
E DIDATTICA DEL DIRITTO NEL MONDO CHE CAMBIA  
BARBARA GIOVANNA BELLO

1. Dalla modernità al “mondo nuovo”	39
2. Il d.m. n. 1649/2023: una proposta di lettura	44
3. Un sapere giuridico aperto	46
3.1. Il metodo clinico	53
3.2. L’agorà nell’aula: il teatro dell’oppresso	56
4. Riflessioni conclusive (in prospettiva)	60

IL MERITO CREDITIZIO DEL CONSUMATORE TRA REGOLE  
DI VALIDITÀ E REGOLE DI RESPONSABILITÀ

MAURIZIO BENINCASA

1. Diseducazione finanziaria e merito creditizio	63
2. Valutazione del merito creditizio: le questioni interpretative	67
3. <i>Segue.</i> Merito creditizio e disciplina del sovraindebitamento	69
4. <i>Segue.</i> I rimedi esperibili	71
5. La decisione della Cgue, 11 gennaio 2024, Nárokuj s.r.o. c. EC Financial Services, a.s.	74
6. La valutazione del merito creditizio e l'attuazione della Ccd II	76

CONCESSIONI BALNEARI ED ACQUISTO DEMANIALE GRATUITO.  
RATIO E VITALITÀ DELL'ART. 49 DEL CODICE DELLA NAVIGAZIONE

NICOLA CORBO

1. Il quadro composito delle regole in materia di opere eseguite su immobile altrui in alcuni contratti tipici e diritti reali minori	79
2. L'art. 49 cod. nav. nel quadro dei beni demaniali	85
3. Infondatezza dei prospettati dubbi di incostituzionalità dell'art. 49 cod. nav.	91
4. Compatibilità della regola di acquisto gratuito al demanio con il principio di libertà di stabilimento (art. 49 Tfue)	96
5. Limiti all'autonomia negoziale rispetto alla regola di acquisizione gratuita a favore del demanio	103
6. L'art. 1 d.l. n. 131/2024, in materia di "indennizzi": cenni ai problemi di coordinamento con la regola di acquisizione gratuita	108
7. Riflessioni conclusive	112

CAPTIO E CUSTODIA IN PLAUT.,  
CAPT. 116 'LIBER CAPTIVOS AVIS FERAЕ CONSIMILIS EST'  
E NELLE FONTI GIURIDICHE RELATIVE ALL'OCCUPATIO

DANIELA DI OTTAVIO

1. Premesse	113
2. Le originarie <i>res</i> oggetto di <i>captio: animalia e res hostibus</i> nella sistematica gaiana e giustiniana	116
3. Plaut., <i>capt. 116: liber captivos avis ferae consimilis est</i>	121
4. <i>Captio e custodia</i> nell'acquisto e mantenimento del dominio di <i>animalia e liberae personae bello captae</i>	126
5. Conclusioni	137

IL PROBLEMA DEL TESTAMENTO IRREPERIBILE

ANDREA GENOVESE

1. Introduzione	139
2. Testamento irreperibile e presunzione di revoca	142
3. <i>Segue</i> . Una presunzione di revoca "al cubo"	145
4. Superamento della presunzione di revoca del testamento irreperibile	148
5. La prova contraria	151

LA LIBERTÀ DI FEDE RELIGIOSA

LUIGI PRINCIPATO

1. Premessa. Il fenomeno religioso prima della Costituzione del 1947	155
2. <i>Segue</i> . La Costituzione repubblicana e la fede religiosa	157
3. L'oggetto della libertà di fede religiosa	160
4. La professione della fede religiosa e la libertà di coscienza	165
5. Libertà di culto e propaganda della fede religiosa	169
6. La titolarità della libertà di fede religiosa	170
7. I limiti alla libertà di credo religioso	171
8. Gli spazi pubblici e privati ed i mezzi di svolgimento della personalità umana in ambito religioso	174

SE I GIUDICI TORNASSERO A OCCUPARSI DEL CASO CONCRETO?  
L'IMPASSE SUI PAESI TERZI SICURI  
E UNA POSSIBILE VIA DI USCITA  
MARIO SAVINO

1. Il fine giustifica il mezzo?	177
2. Oltre la disapplicazione: il passo in avanti del Tribunale di Roma	181
3. Un giudizio sul caso concreto a prescindere dal caso concreto?	184
4. Ben oltre il caso concreto: giudice erculeo o giudice onnipotente?	187
5. Quale conclusione?	190

LA VERITÀ NEL PROCESSO NELLA PROSPETTIVA  
DEL DIRITTO PENALE SOSTANZIALE  
CARLO SOTIS

1. <i>Incipit</i>	195
2. Due premesse	196
2.1. La verità nel processo non resta solo nel processo	196
2.2. La legittimazione del processo dipende da vari fattori di validità	198
3. La dimensione relativa della verità anche nel processo	199
4. Verità nella legge e verità nel processo	202
5. Conclusione. Come uscire dall' <i>impasse</i> ? L'esempio del Green	204

PROFILI PROBLEMATICI (E NON) DELLA CONCORRENZA  
NEL MERCATO FARMACEUTICO  
DIEGO VAIANO

1. La sempre crescente rilevanza del mercato farmaceutico. Alcuni numeri dal c.d. piano Draghi	207
2. Le recenti segnalazioni dell'Agcm in ordine al mercato farmaceutico ed il loro mancato accoglimento nell'art. 17 l. n. 118/2022. In particolare: A) il tema del c.d. <i>patent linkage</i>	209
3. <i>Segue</i> : B) la questione della disciplina delle gare per l'acquisto dei medicinali biologici	218

4. *Segue:* C) la provvisoria collocazione nella classe cnn dei farmaci che hanno ottenuto, normalmente in sede europea, l'autorizzazione all'immissione in commercio e la pretesa necessità di aumentare il potere negoziale di Aifa nel procedimento di negoziazione del prezzo di rimborso dei medicinali 222
5. Alle radici del problema: la mancata percezione del mercato farmaceutico come mercato concorrenziale e la pretesa potestà discrezionale delle amministrazioni di influire (o interferire) nelle scelte prescrittive dei medici 226

## FORMAZIONE GIURIDICA E DIDATTICA DEL DIRITTO NEL MONDO CHE CAMBIA\*

BARBARA GIOVANNA BELLO

SOMMARIO: 1. Dalla modernità al “mondo nuovo”. – 2. Il d.m. n. 1649/2023: una proposta di lettura. – 3. Un sapere giuridico aperto. – 3.1. Il metodo clinico. – 3.2. L’agorà nell’aula: il teatro dell’oppresso. – 4. Riflessioni conclusive (in prospettiva).

### 1. *Dalla modernità al “mondo nuovo”*

L’emanazione del d. m. n. 1649/2023<sup>1</sup> offre l’occasione per svolgere alcune considerazioni sulla *didattica del diritto* che, rimasta per lungo tempo oggetto di indagini piuttosto frammentarie in Italia<sup>2</sup>, sta attraen-

\* Il presente contributo si inserisce in una più ampia riflessione sulla didattica del diritto. Una riflessione sul possibile apporto del metodo clinico alle esperienze di scrittura giuridica è racchiusa nel contributo *Chiarezza e sinteticità per una cultura giuridica incentrata sul dialogo. Il ruolo delle cliniche del diritto*, in *Chiari e sintetici. Come scrivere in maniera efficace gli atti processuali secondo gli esperti*, a cura di G. GIOIA, Pisa, Pacini giuridica, 2024, mentre ho raccolto alcuni spunti sull’apprendimento non formale nel volume B.G. BELLO, *Dal margine al centro. I giovani tra diritto e pratiche sociali*, Modena, Mucchi, 2021 (in part. pp. 129-134), frutto anche dell’esperienza svolta come formatrice sui diritti umani nell’ambito del pool di formatori del Dipartimento “Gioventù” del Consiglio d’Europa e di programmi “Youth” promossi dalla Commissione europea, in cui si valorizzano particolarmente i metodi di apprendimento non formali.

Sono debitrice, inoltre, per il prezioso dialogo su questi temi a Francisco Javier Ansuátegui Roig, Marzia Barbera, Cecilia Blengino, Thomas Casadei, Sarah Elsuni, Isabel Fanlo Cortés, Martina Galli, Fernando H. Llano Alonso, Letizia Mancini, Realino Marra, Stefano Pietropaoli, Dolores Morondo Taramundi, Daniela Vitiello e Gianfrancesco Zanetti.

<sup>1</sup> D. m. n. 1649/2023, “*Classi di laurea magistrale e magistrale a ciclo unico*”, riforma 1.5, classi di laurea, *milestone* M4C1-10, 23A07164, in g.u. n. 302/2023.

<sup>2</sup> Il ritardo è avvertito specialmente rispetto ai paesi anglosassoni nei quali peraltro si segnalano riviste dedicate espressamente alla formazione giuridica, a cominciare da *The Journal of Legal Education*, rivista dell’*Association of American Law Schools*.

Sulla formazione giuridica nel mondo francofono: AA. VV., *Pour une nouvelle éducation juridique*, a cura di M. VOGLIOTTI, Paris, L’Harmattan, 2018; ID., *La formazione del giurista nei paesi francofoni*, in *Rivista italiana di diritto costituzionale*, 2024, n. 1, pp. 41-64. Alcuni spunti interessanti sono contenuti anche in J.H.H. WEILER, *L’insegnamento preso sul serio*, in



do più di recente una crescente attenzione nella riflessione teorico-pratica<sup>3</sup>.

L'interesse per un ripensamento dei metodi didattici è stimolato da numerosi fattori, *esogeni ed endogeni* al sistema accademico.

Sul primo versante, i mutamenti sociali e giuridici inevitabilmente investono il ruolo degli “operatori del diritto” e, dunque, la *formazione giuridica*, affinché le nuove generazioni di giuristi e giuriste dispongano di *conoscenze e competenze* indispensabili per comprendere le esigenze di un mondo sempre più complesso, plurale e interconnesso, ove le stesse fonti del diritto sono sottoposte a molteplici tensioni e torsioni<sup>4</sup>.

In tale ambito, dalla riconfigurazione del diritto e del soggetto di diritto in chiave postmoderna<sup>5</sup>, conseguita – come è stato sottolineato da più parti – al “tramonto della modernità giuridica” e al “Grande Stile” che la caratterizzano<sup>6</sup>, discendono importanti corollari: in primo luogo, la relativizzazione dello Stato come unica fonte di produzione giuridica all'interno di una rete policentrica, in cui lo sviluppo del diritto sovranazionale svolge un ruolo cruciale; in secondo luogo, le relazioni tra formante legislativo e giurispru-

*Rivista italiana di diritto costituzionale*, 2024, n. 1, pp. 65-76. Sulla formazione del giurista: T. GRECO, *L'orizzonte del giurista tra autonomia ed eteronomia*, in *La formazione del giurista. Contributi a una riflessione*, a cura di B. PASCIUTA, L. LOSCHIAVO, Roma, RomaTrE-Press, 2018, pp. 45-68 (nello stesso volume: M.R. MARELLA, *Per un'introduzione allo studio del diritto: costruire le competenze di base*: pp. 69-82); A. SCHIAVELLO, *L'educazione del giurista contemporaneo*, in *Diritto & questioni pubbliche*, 2021, n. 1, pp. 105-117. Dello stesso Greco, si veda, da ultimo, *L'orizzonte del giurista: saggi per una filosofia del diritto aperta*, Torino, Giappichelli, 2023.

<sup>3</sup> Per alcuni contributi più risalenti: U. SCARPELLI, *L'educazione del giurista*, in *Rivista di diritto processuale*, 1968, n. 1, pp. 1-33. Sul metodo clinico: F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, in *Rivista di diritto processuale civile*, 1935, n. 2, pp. 169-175.

<sup>4</sup> B. PASTORE, *Complessità del diritto, interpretazione, ragione giuridica*, Milano, Wolters Kluwer, 2024.

<sup>5</sup> P. GROSSI, *Diritto civile in Italia fra moderno e postmoderno*, Milano, Giuffrè, 2021. Cfr., anche, M. VOGLIOTTI, *Tra fatto e diritto. Oltre la modernità giuridica*, Torino, Giappichelli, 2007; AA. VV., *Il tramonto della modernità giuridica: un percorso interdisciplinare*, a cura di ID., Torino, Giappichelli, 2008; ID., *Saggi sulla globalizzazione giuridica e il pluralismo normativo. Estratti da “Il tramonto della modernità giuridica”. Un percorso interdisciplinare*, Torino, Giappichelli, 2013.

<sup>6</sup> A titolo esemplificativo: M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, in *Quale formazione, per quale giurista? Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*, a cura di C. BLENGINO, C. SARZOTTI, in *Quaderni del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino*, 2024, pp. 37-77.

denziale<sup>7</sup>; in terzo luogo, la ricerca di un “diritto vivente” che, nell’estensione massima elaborata da Eugen Ehrlich<sup>8</sup>, nasce nelle pratiche sociali; in quarto luogo, le tensioni tra il soggetto astratto di diritto, disincarnato, e una pluralità di soggetti situati<sup>9</sup>.

Accanto alla dimensione sovra- e transnazionale e al ruolo dei principi rispetto alle norme, la pervasiva e rapida trasformazione digitale – un “fatto sociale totale”<sup>10</sup> in ragione della totalità relazionale che ne scaturisce – sta conducendo, secondo autorevoli interpretazioni, verso l’“era del postdiritto”<sup>11</sup>.

Nel mutato contesto, il principio di legalità e la separazione dei poteri, posti a fondamento dello Stato costituzionale di diritto, sono messi alla prova dalle istanze di una giustizia “personalizzata”, potenzialmente in contrasto con l’idea di un diritto universale valido per tutti<sup>12</sup>.

Gli studi giuridici non diventano, per certi versi, solo “de-nazionalizzati”<sup>13</sup> ma richiedono di comprendere il diritto nei contesti – locali, transnazionali, *offline/online/“onlife”*<sup>14</sup> – in cui si dispiega, in connessione con

<sup>7</sup> R. SACCO, *Introduzione al diritto comparato*, Torino, Utet, 1992.

<sup>8</sup> E. EHRLICH, *Gesetz und lebendes Recht*, Berlin, Duncker & Humblot, 1986; E. EHRLICH, *Grundlegung der Soziologie des Rechts*, in *Schriftenreihe zur Rechtssoziologie und Rechtstatsachenforschung*, a cura di M. REHBINDER, Berlin, Duncker & Humblot, 2022, pp. 546 e ss. Per un’analisi sistematica della nozione: E. RESTA, *Diritto vivente*, Roma-Bari, Laterza, 2008. Per una diversa concezione di diritto vivente in ambito giuridico, si veda G. ZAGREBELSKY, V. MARCENÒ, *Giustizia costituzionale*, Bologna, il Mulino, 2012, spec. pp. 368-371.

<sup>9</sup> E. SANTORO, *Il lato oscuro del diritto “in context”: il diritto ex parte populi come nuovo paradigma*, in *Rivista di filosofia del diritto*, 2023, n. speciale, pp. 47-74.

<sup>10</sup> M. MAUSS, *Saggio sul dono. Forme e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, con la prefazione di Marco Aime, Torino, Einaudi, 2002. L’antropologo francese definisce così il dono arcaico: «Le anime si confondono con le cose; le cose si confondono con le anime. Le vite si mescolano tra loro ed ecco come le persone e le cose, confuse insieme, escono ciascuna dalla propria sfera e si confondono: il che non è altro che il contratto e lo scambio... Gli scambi non interessano i singoli individui, ma l’intera collettività» (p. 160).

Per alcuni fecondi sviluppi a partire da questa definizione v. M. MARTONI, *Un’autonomia ostacolata. Limiti cognitivi, incompetenze e design ingannevoli nella trasformazione digitale*, in *Sociologia del diritto*, 2024, n. 1, pp. 7-32, spec. p. 9.

<sup>11</sup> G. ZACCARIA, *Postdiritto. Nuove fonti, nuove categorie*, Bologna, il Mulino, 2022.

<sup>12</sup> L. VESPIGNANI, *Lo “strano” mondo di Mr. Rule of Law. Le varie facce del rule of law nelle trasformazioni dello Stato contemporaneo*, in *Diritto & questioni pubbliche*, 2017, n. 1, pp. 467-480.

<sup>13</sup> M. CARTABIA, *L’internazionalizzazione degli studi giuridici e lo spirito delle origini*, in *Quaderni costituzionali*, in *Rivista italiana di diritto costituzionale*, 2024, n. 1, pp. 77-82.

<sup>14</sup> L. FLORIDI, *Soft Ethics and the Governance of the Digital*, in *Philosophy & Technology*,

“istanze pluriverse”<sup>15</sup> e le relazioni tra diritto e società, nonché una propensione al dialogo (tra corti, tra saperi, tra culture giuridiche, tra teoria e prassi).

Siffatto scenario è sempre più plasmato dalle nuove tecnologie che, è stato osservato, stanno definendo il perimetro di un “mondo nuovo”<sup>16</sup> e interrogano le categorie euristiche più consolidate, incluse quelle giuridiche.

Al sapere tecnico-giuridico se ne affiancano ulteriori, che rimandano al secondo versante sopra menzionato, relativo ai fattori *endogeni*, qui riferiti al ripensamento, interno ai corsi di studio (Cds) in giurisprudenza delle università italiane, della didattica in un’ottica “innovativa”, che ha portato a un processo di sperimentazioni solamente accelerato dal repentino adattamento degli insegnamenti all’interazione *online* avvenuto durante il periodo pandemico<sup>17</sup>.

Se il confronto riguarda ormai un po’ tutte le discipline di area giuridica<sup>18</sup>, il dialogo interdisciplinare sembra, invece, aver trovato finora un più

31, 2018, n. 1; ID, *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Cham, Springer, 2015.

<sup>15</sup> Per un primo inquadramento di questi processi: A. CATANIA, *Prefazione*, in ID., *Effettività e modelli normativi. Studi di filosofia del diritto*, Torino, Giappichelli, 2018<sup>2</sup>, pp. xx-xxi. Su questi aspetti: Th. CASADEI, *Metamorfosi della didattica del diritto e ‘arte della connessione’: riflessioni a partire dalla lezione di Alfonso Catania*, in *Conoscenza, volontà, diritto. Studi in memoria di Alfonso Catania*, a cura di G. PRETEROSI, F. MANCUSO, V. GIORDANO, G. BISOGNI, Torino, Giappichelli, 2023, pp. 41-64.

<sup>16</sup> Il richiamo è ad A. HUXLEY, *Il Mondo nuovo* (1932), in ID., *Il mondo nuovo. Ritorno al mondo nuovo e la prefazione all’edizione 1946 del Mondo nuovo*, trad. it. di L. GIGLI E L. BIANCIARDI, con una nota di A. MAURINI, Milano, Oscar Mondadori, 2020. Trae spunto da quest’opera per svolgere considerazioni assai interessanti sul diritto nel mondo che cambia ANTONIO D’ALOIA, *Il diritto verso “il mondo nuovo”. Le sfide dell’intelligenza artificiale*, in *Intelligenza artificiale e diritto. Come regolare un mondo nuovo*, a cura di ID., Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 7-66.

<sup>17</sup> Sul nesso tra conoscenze teoriche e pratiche, su cui si incentra un certo modo di intendere la didattica del diritto, si veda V. MARZOCCO, S. ZULLO, Th. CASADEI, *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, Pisa, Pacini Giuridica, 2021<sup>2</sup>, con una postfazione di Carla Faralli (pp. 175-179); AA. VV., *Insegnare diritto ed economia. Metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica*, a cura di P. MORO, Milano, FrancoAngeli, 2020.

<sup>18</sup> Per una ricostruzione, CARTABIA, *L’internazionalizzazione degli studi giuridici e lo spirito delle origini*, cit. Cfr. S. CASSESE, *Legal Education under Fire*, in *European Review of Private Law*, 25, 2017, n. 1, pp. 143-149; M. GRAZIADEI, *Eppur si muove: la rivoluzione silenziosa in corso nell’educazione giuridica*, in *Diritto & questioni pubbliche*, 2021, n. 1, pp. 67-75; P. IAMICELLI, *L’insegnamento del diritto privato: la prospettiva europea e comparata*, in *Accademia*, 2023, n. 2, pp. 439-457. Si veda anche: AA. VV., *Il nuovo giurista nella città della giustizia: me-*

ampio spazio in relazione al “metodo clinico”, grazie alla diffusione di esperienze di cliniche legali (o iniziative a esse riconducibili), interpretate invero in modo assai differente nelle varie sedi e nei diversi contesti accademici (su cui v. *infra*, par. 3.1)<sup>19</sup>.

Entro questo orizzonte va ricordata anche la riflessione, avvenuta all'interno del settore scientifico-disciplinare GIUR-17 (ex IUS/20), sugli itinerari di didattica del diritto nell'ambito del percorso per l'insegnamento di diritto ed economia nelle scuole secondarie, avviato nel 2017, cui è in parte connessa la configurazione di specifici corsi di didattica del diritto in alcuni Cds in giurisprudenza. Tale settore è infatti indicato come riferimento per l'acquisizione dei crediti relativi ai “Contenuti di metodologie e tecnologie didattiche” nella classe di concorso A-46 (Scienze giuridico-economiche)<sup>20</sup> e, come osserva Carla Faralli, può attingere «alla ricchezza degli ambiti della disciplina e della sua tradizione»<sup>21</sup>, che trova, per esempio, in John Dewey, filosofo giusrealista, un significativo punto di riferimento<sup>22</sup>. È noto che Dewey, a partire da una prospettiva pragmatista, concepisce l'educazione come «necessità della vita», «crescita» dell'individuo e, soprattutto, come

*todi ed esperienze fiorentine*, a cura di P. LUCARELLI, A. SIMONCINI, Pisa, Pacini, 2021.

<sup>19</sup> *Ex multis*, M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, in *Cliniche legali. Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, a cura di A. MAESTRONI, P. BRAMBILLA, M. CARRER, Torino, Giappichelli, 2018, vol. II, pp. XIX-XXXIV; C. BLENGINO, *Che cosa (ci) insegnano le cliniche legali?*, in *Diritto & questioni pubbliche*, 2021, n. 1, pp. 41-53. Si veda poi la sezione *Le cliniche legali: una prospettiva filosofico-giuridica* della *Rivista di filosofia del diritto*, 2019, n. 2 e, più di recente, il nuovo forum *Le cliniche legali e la terza missione dell'università tra formazione e public engagement*, sulla stessa rivista (2024).

<sup>20</sup> Così l'allegato b “Obiettivi formativi relativi ai 24 CFU/CFA di cui all'art. 2 comma 4” del decreto del Miur n. 616/2017, p. 35. Per un'approfondita disamina si rinvia a V. MARZOCCO, S. ZULLO, Th. CASADEI, *La didattica del diritto*, cit. Cfr. CASADEI, *Una didattica “senza frontiere”? Le trasformazioni del diritto e il mestiere di insegnare*, cit., pp. 76-94.

<sup>21</sup> C. FARALLI, *Postfazione*, in MARZOCCO, ZULLO, CASADEI, *La didattica del diritto*, cit., p. 176.

<sup>22</sup> *Ex multis*, J. DEWEY, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, Macmillan, 1916; ID., *Experience and Education*, West Lafayette, Indiana, Kappa Delta Pi, 1938. Sul pensiero di Dewey in chiave giusfilosofica: C. FARALLI, *John Dewey. Una filosofia del diritto per la democrazia*, Bologna, Clueb, 1990. Si veda, inoltre, la sezione *Il realismo giuridico dimenticato*, a cura di C. FARALLI, in *Rivista di filosofia del diritto*, 2014, n. 2. In una prospettiva d'indagine giusfilosofica e filosofico-politica: Th. CASADEI, *Aspetti della Dewey-Renaissance: radicalismo (social)democratico e pluralismo dialogico*, in *Teoria politica*, 2000, n. 1, pp. 143-159.

«funzione sociale della comunità» e mezzo per realizzare una forma *sociale democratica*<sup>23</sup>.

Nel loro complesso le due spinte propulsive (esogena ed endogena) sembrano indirizzare la formazione del giurista e l'insegnamento del diritto verso una ricerca di equilibrio tra diritto vigente e diritto vivente, tra diritto e altre discipline, a partire dall'idea di un sapere giuridico inteso, oltre il suo dato tecnico, come interpretazione capace di mettere in relazione entità diverse («testo e contesto, fatto e diritto, essere e dover essere»<sup>24</sup>). Sul piano metodologico, esse orientano la didattica verso il temperamento di *sapere, saper pensare* (criticamente)<sup>25</sup> e *saper fare*, di tradizione e innovazione, con una valorizzazione dell'apprendimento esperienziale.

Nelle pagine che seguono, a partire da una lettura del d.m. n. 1649/2023 (§ 2), saranno svolte alcune riflessioni sull'apprendimento esperienziale (§ 3) con particolare attenzione a due metodologie in via di diffusione anche nelle università italiane – le cliniche legali (§ 3.1.) e le tecniche teatrali elaborate da Augusto Boal, regista e politico brasiliano (§ 3.2.) – al fine di esplorare in che modo possano arricchire la “cassetta degli attrezzi” di studenti e studentesse dei corsi di laurea in giurisprudenza, anche in prospettiva (§ 4).

## 2. Il d.m. n. 1649/2023: una proposta di lettura

Delle evoluzioni appena descritte sembra tener conto il d.m. n. 1649/2023<sup>26</sup> (*rectius* l'allegato), a cui dovranno presto essere adeguati, tra gli altri, i regolamenti didattici dei Cds in giurisprudenza.

Fin dalla descrizione degli “obiettivi culturali” della classe delle lauree

<sup>23</sup> DEWEY, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, cit. Diffusamente: C. BLENGINO, *Svelare il diritto. La clinica legale come pratica riflessiva*, Giappichelli, Torino, 2023.

<sup>24</sup> BLENGINO, *Svelare il diritto. La clinica legale come pratica riflessiva*, cit., pp. 20-21; cfr. M. VOGLIOTTI, *Il giudice al tempo dello scontro tra paradigmi*, in *Diritto Penale Contemporaneo*, 2 novembre 2016, pp. 1-18.

<sup>25</sup> Così la declaratoria del ssd Giur-17 del 2024 «favorire l'apertura dei giuristi, degli operatori e, più in generale, dei cittadini ai nuovi contesti entro i quali il diritto prende forma, rendendoli *criticamente* consapevoli e capaci di orientarsi nella complessità del mondo giuridico», d.m. n. 639/2024, recante la determinazione dei gruppi scientifico-disciplinari e delle relative declaratorie, nonché la razionalizzazione e l'aggiornamento dei settori scientifico-disciplinari e la riconduzione di questi ultimi ai gruppi scientifico-disciplinari, ai sensi dell'art. 15 l. n. 240/2010, spec. all. a, p. 498.

<sup>26</sup> D.m. n. 1649/2023, cit.

magistrali in giurisprudenza<sup>27</sup> emerge l'idea di formare giuristi "immersi" nel mondo reale, capaci di interpretare e applicare disposizioni e norme giuridiche «nelle diverse articolazioni della società contemporanea», con competenze di *problem solving* («risolvere i problemi delle persone»)<sup>28</sup> e, soprattutto, consapevoli delle «implicazioni economiche, sociali ed etiche delle soluzioni proposte»<sup>29</sup>. Giuristi, inoltre, in grado di contestualizzare i fenomeni giuridici entro coordinate spazio-temporali, conoscendone la dimensione nazionale, europea e internazionale, di «comprendere e governare le forti trasformazioni che caratterizzano l'esperienza giuridica contemporanea»<sup>30</sup>. Ancora, giuristi che sappiano redigere testi «chiari, pertinenti e ben motivati»<sup>31</sup>, capacità che dovrà essere consolidata dall'acquisizione della competenza trasversale di «saper argomentare, oralmente e per iscritto, in maniera logica, rigorosa ed efficace, con interlocutori *specialisti* e *non specialisti* (corsivo aggiunto)»<sup>32</sup>, ossia di saper rendere il ragionamento e le parole comprensibili anche alle persone comuni che spesso non condividono lo spazio semantico dei mondi del diritto. Infine, giuristi che sappiano «utilizzare i principali strumenti informatici negli ambiti specifici di competenza»<sup>33</sup>.

Possono in tal modo aprirsi anche gli orizzonti occupazionali dei laureati in giurisprudenza, che spaziano dalle professioni legali e dalla magistratura a istituzioni pubbliche, alle organizzazioni europee e internazionali, imprese e organizzazioni sociali, fino al settore del diritto dell'informatica<sup>34</sup>.

Da una prima analisi del testo del d.m. n. 1649/2023 si evincono *indicazioni metodologiche* sulla didattica, per quanto esemplificative, nell'ambito delle attività pratiche volte all'«acquisizione di competenze applicative e della capacità di operare in situazioni complesse con l'utilizzo di strumenti interdisciplinari»<sup>35</sup>: laboratori, cliniche legali e corsi di scrittura giuridica<sup>36</sup>.

<sup>27</sup> All. al d.m. n. 1649/2023, nella parte relativa alla classe delle lauree magistrali in giurisprudenza, al punto a.

<sup>28</sup> *Ibid.* Sul punto si veda G. PASCUZZI, *Il problem solving nelle professioni legali*, Bologna, il Mulino, 2017.

<sup>29</sup> *Ibid.*

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> *Ivi*, punto c.

<sup>33</sup> *Ibid.*

<sup>34</sup> *Ivi*, punto d.

<sup>35</sup> *Ivi*, punto b.

<sup>36</sup> *Ibid.*

Un'attenzione alla didattica in relazione alle singole discipline di area 12 è dedicata, invece, nella maggior parte delle declaratorie dei settori scientifico disciplinari, in vigore da maggio 2024<sup>37</sup>, anche attraverso il richiamo «a strumenti di tipo esperienziale», tra cui laboratori, cliniche legali, seminari, processi simulati.

### 3. *Un sapere giuridico aperto*

È ipotizzabile che la valorizzazione, appena descritta, degli aspetti metodologici della didattica, inclusa quella c.d. “non convenzionale”, messi in luce nel d.m. n. 1649/2023 e nelle nuove declaratorie, possa intensificare e ampliare il confronto intra- e interdisciplinare sui metodi di insegnamento e sull'*integrazione* dell'apprendimento esperienziale alla didattica formale tradizionale. Non si tratta di sostituire modelli di apprendimento consolidati ma di immaginare possibili interazioni con altre modalità che superano la rigida dicotomia tra “teoria” e “pratica” su cui si basa tradizionalmente l'insegnamento del diritto nei paesi di *civil law*.

Naturalmente ciò richiede la propensione di giuristi e giuriste all'interno delle università a familiarizzare con una pluralità di approcci e a riflettere sul modo stesso di intendere il proprio ruolo e l'insegnamento. In tale prospettiva, insegnamento e apprendimento divengono *pratiche riflessive*, ossia implicano «un'integrazione continua tra azione pratica e concettualizzazione teorica»<sup>38</sup>.

L'intento di accrescere il pensiero critico – inteso in modo assai diverso<sup>39</sup> – e la *riflessività* di studenti e studentesse attraverso l'esperienza può avvenire ricorrendo a un ampio ventaglio di tradizioni differenziate tra loro, dalla

<sup>37</sup> Diffusamente: d.m. n. 639/2024, spec. l'all. a, cit., pp. 463 ss. (area 12).

<sup>38</sup> Così, molto puntualmente, BLENGINO, *Svelare il diritto. La clinica legale come pratica riflessiva*, cit., p. 4. Sul punto: D. SCHON, *Il professionista riflessivo, Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Napoli, Edizioni Dedalo, 1993; S. RACHEL, S.L. BROOKS, *Reflecting on reflection: a dialogue across the hemispheres on teaching and assessing reflective practice in clinical legal education*, in *The Law Teacher*, 2019, n. 4, pp. 458-474.

<sup>39</sup> D. CANALE, A. FRIGERIO, G. TUZET, R. CIUNI, *Critical Thinking: An Introduction*, Milano, Bocconi University Press, 2022. Per una lettura nella prospettiva del femminismo *Black: bell hooks, Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, New York and Abingdon, Routledge, 2010: il nome e il cognome sono volutamente in minuscolo, secondo le indicazioni della studiosa e attivista nordamericana.

retorica classica<sup>40</sup> e dall'argomentazione giuridica a pedagogie (e.g., Dewey; Paulo Freire<sup>41</sup>; bell hooks<sup>42</sup>) e metodi (e.g., cliniche legali) finalizzati, anche seguendo prospettive radicali, ad una critica dei rapporti di potere asimmetrici.

Credo che il cambiamento a cui si sta assistendo nei Cds in giurisprudenza italiani (e che, a mio avviso, merita di essere approfondito lungo diversi assi di riflessione) risieda nella possibilità di includere una varietà di approcci pedagogici e metodi. Infatti, anche quando originati all'interno delle università, tali prospettive si sono spesso poste in rottura con un sapere ritenuto troppo astratto, decontestualizzato, riferito a soggetti disincarnati, guidato dalla sola razionalità e trasmesso con un approccio formalistico. Le stesse cliniche legali sono state definite, nell'esperienza statunitense, come espressione di un «sapere ribelle»<sup>43</sup> rispetto sia al *case method* elaborato da Christopher Langdell nel 1871 (il cosiddetto metodo Langdell-Harvard)<sup>44</sup>, sia ai più tradizionali corsi di scrittura giuridica. Quanto detto vale a maggior ragione quando l'apprendimento esperienziale trae ispirazione da proposte pedagogiche<sup>45</sup> e metodi (come, ad esempio, il “Teatro dell'Oppresso”<sup>46</sup>, di cui si dirà più avanti) sviluppati al di fuori delle istituzioni universitarie.

In una direzione analoga muove la delineazione dell'apprendimento “non formale”<sup>47</sup> (esperienziale, appunto) rispetto al tradizionale “apprendi-

<sup>40</sup> K. KONRAD TISCIONE, *Breviario di scrittura giuridica. Il Paradigma perduto: gli strumenti della retorica classica per scrivere in modo chiaro*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli, 2023. Si vedano, anche, in merito: P. MORO, *L'Arte della scrittura giuridica. Retorica e testo difensivo*, Pordenone, Libreria al Segno, 2016; F. PUPPO, *Diritto e Retorica*, Torino, Giappichelli, 2023.

<sup>41</sup> P. FREIRE, *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967; ID., *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Edições Afrontamento, 1968.

<sup>42</sup> BELL HOOKS, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York and Abingdon, Routledge, 1994.

<sup>43</sup> Così S. SCHRUP, *The Clinical Divide: Overcoming Barriers to Collaboration between Clinics and Legal Writing Programs*, in NYLS Clinical Research Institute Paper No. 06/07-1, 2006, p. 6.

<sup>44</sup> J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, in *University of Pennsylvania Law Review and American Law Register*, 81, 1933, n. 8, pp. 907-923.

<sup>45</sup> D. DOLCI, *Chissà se i pesci piangono*, Torino, Einaudi, 1973. Un esempio assai significativo di applicazione del “metodo” dolciano è offerto in AA. VV., *Inchiesta a Ballardò. Il diritto visto dal margine*, a cura di C. BARTOLI, Palermo, Navarra Editore, 2019, spec. pp. 27-31.

<sup>46</sup> A. BOAL, *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*, Molfetta (BA), La Meridiana, 2011.

<sup>47</sup> Unesco, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, Unesco, 1972. Il documento è conosciuto, appunto, anche come “rapporto Faure” dal nome dell'ex



mento formale” tipico delle istituzioni scolastiche (e sovente anche accademiche), che affonda le proprie origini nella riflessione sui percorsi di formazione permanente avviati in alcuni paesi industrializzati negli anni Sessanta e nei primi anni Settanta del secolo scorso per rispondere ai bisogni di conoscenze e competenze generati dal boom economico e demografico, cui i sistemi educativi di allora non riuscivano a far fronte.

Il c.d. rapporto Faure, pubblicato nel 1972 dall’Unesco, contiene i primi cenni all’apprendimento non formale, successivamente messo a tema in relazione a quello formale e informale<sup>48</sup>, e declina le principali caratteristiche

primo ministro e ministro dell’istruzione francese, Edgar Faure, che lo ha redatto. Il rapporto, ancora di grande attualità, è stato pubblicato nuovamente dall’Unesco nel 2013 con l’intento di «ispirare una nuova generazione di educatori con la saggezza del pensiero del passato»: v. *Message from Ms Irina Bokova, Director-General of Unesco for the new edition of the Faure report* (Unesco, 2013) contenuto nella nuova edizione del rapporto.

Una definizione di “apprendimento non formale” elaborata all’interno delle politiche dell’Unione europea si trova nell’allegato alla Raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell’apprendimento non formale e informale, 20 dicembre 2012 (2012/C 398/01): «apprendimento erogato mediante attività pianificate (in termini di obiettivi e tempi di apprendimento) con una qualche forma di sostegno all’apprendimento (ad esempio la relazione studente-docente); può comprendere programmi per il conseguimento di abilità professionali, alfabetizzazione degli adulti e istruzione di base per chi ha abbandonato la scuola prematuramente; sono esempi tipici di apprendimento non formale la formazione impartita sul lavoro, mediante la quale le aziende aggiornano e migliorano le abilità dei propri dipendenti, come ad esempio le abilità relative alle tecnologie per l’informazione e la comunicazione (ITC), l’apprendimento strutturato online (ad esempio con l’uso di risorse educative aperte) e i corsi organizzati dalle organizzazioni della società civile per i loro aderenti, i gruppi interessati o il pubblico generale» (lettera a).

<sup>48</sup> L’“apprendimento formale” è «erogato in un contesto organizzato e strutturato, specificamente dedicato all’apprendimento, che di norma porta all’ottenimento di qualifiche, generalmente sotto forma di certificati o diplomi; comprende sistemi di istruzione generale, formazione professionale iniziale e istruzione superiore», all. alla Raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell’apprendimento non formale e informale, cit., lettera a, mentre l’“apprendimento informale” risulta «dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero e non strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell’apprendimento; esso può essere non intenzionale dal punto di vista del discente; esempi di risultati di apprendimento acquisiti mediante l’apprendimento informale sono le abilità acquisite durante le esperienze di vita e lavoro come la capacità di gestire progetti o le abilità ITC acquisite sul lavoro; le lingue e le abilità interculturali acquisite durante il soggiorno in un altro paese; le abilità ITC acquisite al di fuori del lavoro, le abilità acquisite nel volontariato, nelle attività culturali e sportive, nel lavoro, nell’animazione socioeducativa e mediante attività svolte in casa (per esempio, l’accudimento dei bambini)», *ivi*, lettera c.

Sul punto, cfr. anche J. BOWYER, T. GEUDENS, *Bridges for Recognition Cheat Sheet: Re-*

della visione umanistica all'apprendimento permanente, inteso come «un processo in continuo rinnovamento e in continua evoluzione per tutta la vita»<sup>49</sup>. Ancora di grande attualità nonostante il mutato contesto storico, il rapporto è stato pubblicato nuovamente dall'Unesco nel 2013, con l'intento di «ispirare una nuova generazione di educatori con la saggezza del pensiero del passato»<sup>50</sup>.

Ciò che, a mio avviso, accomuna molti approcci pedagogici “critici” e, in generale, l'apprendimento non formale rispetto alla didattica tradizionale è la loro genesi e prima definizione in momenti di “crisi” di varia natura (politica, economica, sociale), in modo da cogliere l'opportunità che tale termine reca con sé fin da suo etimo (“separazione”), proponendo “cambi di paradigma”<sup>51</sup> nell'insegnamento e nell'apprendimento. Tra i tratti condivisi vi sono la concezione dell'educazione come “problematizzante” (piuttosto che “depositaria”, per dirla con Freire) e dell'apprendimento come «processo circolare socialmente situato»<sup>52</sup>, più orizzontale, co-costruito attraverso la riflessione sull'esperienza e il *dibattito*, in cui la dialettica è cruciale e da cui tutti i partecipanti sono potenzialmente arricchiti: a tal proposito, sempre Freire sottolinea la *transitività* del processo educativo, in cui il docente non è fonte unilaterale del sapere ma è, a sua volta, “educato”, mentre il discente contribuisce attivamente al suo stesso apprendimento e, a sua volta, trasmette conoscenze<sup>53</sup>.

*port of the SALTO Bridges for Recognition: Promoting Recognition of Youth Work across Europe*, Leuven-Louvain, 2005.

<sup>49</sup> Unesco, *Message from Ms Irina Bokova, Director-General of Unesco for the new edition of the Faure report*, cit. Per una critica all'apprendimento permanente in relazione alle esigenze del mercato, tra molti: AA. VV., *Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe: Navigating between Knowledge and Economy*, a cura di M. PARREIRA DO AMARAL, S. KOVACHEVA, Bristol, Policy Press, 2020.

<sup>50</sup> Così si legge nella prefazione dell'edizione del rapporto del 2013: *Message from Ms Irina Bokova, Director-General of Unesco for the new edition of the Faure report*.

<sup>51</sup> P. MORO, *Rileggendo Kubn. La crisi del giurista come paradigma di cambiamento*, in *Quaderni del Dottorato in Giurisprudenza dell'Università di Padova* (diretti da P. Lambrin, P. Moro), Milano, Ledizioni, 2022, pp. 23-31; VOGLIOTTI, *Il giudice al tempo dello scontro tra paradigmi*, cit.

<sup>52</sup> BLENGINO, *Che cosa (ci) insegnano le cliniche legali?*, cit., p. 48.

<sup>53</sup> La competenza didattica dell'insegnante, come afferma Alberto Manzi, consiste nel “fare vivere” un problema, creando una condizione di difficoltà, un'insoddisfazione intellettuale, che stimoli gli studenti a cercare soluzioni (A. MANZI, *Un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*, introduzione di R. FARNE, <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/10/CentroAlbertoManzi-tensione-cognitiva.pdf>, ultimo accesso 5 set-

La materia di studio diventa, così, un punto d'incontro della riflessione per tutte le persone coinvolte e che, nei Cds in giurisprudenza, riguarda la stessa "cultura giuridica".

Un'altra caratteristica spesso riscontrabile negli approcci in esame è il perseguimento di una maggiore giustizia sociale, che si sostanzia in modi diversi, dall'inclusione di soggetti per lungo tempo "imprevisti"<sup>54</sup> negli ambienti scolastici e, ancor più, accademici (tra cui migranti, rifugiati, persone private temporaneamente della libertà, persone con disabilità) al coinvolgimento degli studenti in attività potenzialmente foriere di un impatto sociale.

Tuttavia, proprio la natura assiologicamente orientata della didattica fondata su metodi di apprendimento non formale può ingenerare timori di derive ideologiche, di politicizzazione a scapito dell'"oggettività"<sup>55</sup> della conoscenza scientifica e della possibile compressione di spazi di dissenso in studenti che non aderiscano ai valori proposti<sup>56</sup>. Di contro, è stato segnalato il rischio di de-politicizzazione che può conseguire all'istituzionalizzazione di approcci e metodi originariamente sviluppati per accrescere la consapevolezza di gruppi socialmente svantaggiati su asimmetrie sottese alle scelte politiche o all'organizzazione sociale<sup>57</sup>.

tembre 2024).

<sup>54</sup> Con "soggetto imprevisto" Carla Lonzi descriveva l'emergere del soggetto femminista come capace di infrangere i consolidati schemi sociali e di dare vita a nuove forme di soggettività inaspettate (*Sputiamo su Hegel*, Milano, Gammalibri, 1982). Sulla soggettività politica delle donne in una prospettiva filosofico-giuridica, si veda L. GIANFORMAGGIO, *Soggettività politica delle donne: strategie contro*, in Ead., *Eguaglianza, donne e diritto*, a cura di A. FACCHI, C. FARALLI, T. PITCH, Bologna, il Mulino, 2005. Per la nozione di "soggetto non paradigmatico": AA. VV., *Le teorie critiche del diritto*, a cura di M.G. BERNARDINI, O. GIOLO, Pisa, Pacini, 2017.

<sup>55</sup> All'interno di un ricchissimo dibattito, si veda T. NAGEL, *The View From Nowhere*, Oxford, Oxford University Press, 1986. In una prospettiva femminista: S. HARDING, *The Science Question in Feminism*, Ithaca, Cornell University Press, 1986; EAD., *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*, Ithaca, Cornell University Press, 1996;

e D. HARAWAY, *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, in *Feminist Studies*, 1988, n. 3, pp. 575-599.

<sup>56</sup> Questo punto è stato recentemente evidenziato a proposito delle cliniche legali, laddove «il team di giuristi preposti alla clinica non preveda, all'interno di quest'ultima, la presenza di "spazi di dissenso" (eventualmente operando a tal fine anche una selezione previa degli studenti, appunto sulla base dell'adesione ai valori ai quali è orientata la clinica stessa)», M.G. BERNARDINI, *Le cliniche legali e l'identità del giurista: spunti per un inquadramento teorico*, in *Diritto & questioni pubbliche*, 2017, n. 2, p. 453.

<sup>57</sup> AA. VV., *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed*, a cura di K. HOWE, J. BOAL, J. SOEIRO, London and New York, Routledge, 2019.

È mia convinzione che tali rischi possano essere contenuti, per un verso, dall'uso consapevole delle metodologie da parte dei docenti che le propongono, rintracciandone il pensiero che li ha ispirati e contestualizzandoli nelle coordinate spazio-temporali che li hanno originati. Esemplificando, la proposta di Danilo Dolci – che fu in stretto dialogo con Norberto Bobbio e Piero Calamandrei<sup>58</sup> – muove dalla maieutica socratica; Freire, laureato in giurisprudenza, dedica la sua esistenza all'elaborazione e diffusione della “pedagogia degli oppressi” e, in particolare, all'educazione degli adulti analfabeti, cui era precluso il diritto di voto nelle elezioni presidenziali nell'ordinamento brasiliano<sup>59</sup>; bell hooks, accademica e attivista nordamericana, è fortemente influenzata dal pensiero di Freire, che sviluppa all'interno del femminismo *black* e intersezionale<sup>60</sup>.

A partire dalla comprensione di queste e altre traiettorie è possibile impiegare prospettive e metodi nelle nuove realtà, anche attraverso «comunità di pratica»<sup>61</sup> e, quindi, comunità epistemiche che implicano il coinvolgimento di esperti.

L'apprendimento esperienziale, d'altronde, così come è concepito da Dewey, non coincide semplicemente con l'esperienza vissuta, ma richiede una capacità di rielaborazione critica, da lui intesa – scientificamente – come un processo di verifica della validità dei presupposti su cui si fonda il ragionamento. L'invito che egli rivolge con la sua pedagogia è a interrompere gli schemi che sostengono le «azioni di routine»<sup>62</sup>, favorendo una maggiore consapevolezza delle componenti intuitive, sensoriali ed emozionali che si integrano con (e non già sostituiscono) la razionalità tecnica.

Dal canto suo, la pratica riflessiva promuove un pensiero (critico) non solo analitico ma profondamente connesso con le realtà sociali e istituzionali:

<sup>58</sup> AA. VV., *Inchiesta a Ballarò. Il diritto visto dal margine*, cit.

<sup>59</sup> M.G. LOSANO, *Historia de los derechos fundamentales*, in *Historia de los derechos fundamentales*, a cura di G. PECES-BARBA MARTÍNEZ (dir.), E. FERNÁNDEZ GARCÍA (dir.), F.J. ANSUÁTEGUI ROIG (coord.), J.M. RODRÍGUEZ URIBES (coord.), 1998, t. I, pp. 477-542.

<sup>60</sup> bell hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, cit.; EAD., *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, cit. Il testo più noto della scrittrice è *Feminist Theory: From Margin to Center*, Boston, South End Press, 1984.

<sup>61</sup> Étienne Wenger definisce le comunità di pratica come «gruppi di persone che condividono un interesse per qualcosa che fanno e imparano a farlo meglio mentre interagiscono regolarmente»: É. WENGER, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, in *Studi organizzativi*, 2000, n. 1, pp. 1-24.

<sup>62</sup> J. DEWEY, *The Sources of a Science of Education*, New York, Livering Publishing Corporation, 1929.

essa porta a ripensare continuamente il proprio sapere, a integrare la dimensione tecnica con quella etica, ad alimentare sempre – seguendo l’insegnamento di Norberto Bobbio – lo spazio del dubbio<sup>63</sup>.

Siffatto esercizio a pensare “fuori dagli schemi” e “lateralmente”<sup>64</sup> può essere quanto mai utile nell’apprendimento di un sapere giuridico legato ai problemi della vita di relazione, non solo nel caso degli avvocati che sono, secondo diverse interpretazioni, gli operatori del diritto «di fatto principali nella gestione dei più diversi bisogni regolativi che emergono dal corpo sociale, dal grande mondo degli affari... sino al presidio consultivo sul territorio»<sup>65</sup>.

Nello scenario contemporaneo, in cui i Cds sono chiamati a formare giuristi consapevoli dell’impatto delle loro scelte sulla vita reale delle persone e capaci di comprendere il diritto “*in context*”<sup>66</sup>, l’università può diventare un laboratorio di sperimentazione, dove la conoscenza giuridica non si ferma ad una dimensione tecnica (comunque imprescindibile e inderogabile), ma si intreccia profondamente con i bisogni della società e con le controversie che derivano dal loro riconoscimento e dai loro mutamenti.

Sul piano epistemologico, questa concezione *aperta* rimanda ad una forma di processo educativo che favorisce la partecipazione attiva di docenti e discenti alla produzione del sapere, che si configura come un “problema” (in tal senso «educazione problematizzante»)<sup>67</sup>, da affrontare criticamente attraverso il dialogo tra loro e l’esercizio di un’«autorità epistemica» che rappresenta, insieme, un’opportunità e una responsabilità<sup>68</sup>.

<sup>63</sup> A. SERPE, *Il filosofo del dubbio. Norberto Bobbio. Lineamenti della sua filosofia del diritto nella cultura giuridica italiana*, Roma, Aracne, 2012; G. ZAGREBELSKY, *Il dubbio e il dialogo. Il labirinto di Norberto Bobbio*, Torino, Einaudi, 2024. Sul punto si veda anche: V. FERRARI, *Prima lezione di sociologia del diritto*, Roma-Bari, Laterza, 2010, p. VIII.

<sup>64</sup> Su questo aspetto cruciale, il testo di riferimento resta: E. DE BONO, *Lateral Thinking: Creativity Step-By-Step*, Cordell, Perennial, 1990. Cfr., anche, ID., *Six Thinking Hats for Schools*, Australia Cheltenham VIC 3192, Hawker Brownlow Education, 1992.

<sup>65</sup> Così R. MARRA, *L’eredità di Max Weber. Cultura, diritto e realtà*, Bologna, il Mulino, 2022, p. 155.

<sup>66</sup> Si veda, in proposito, il già menzionato contributo di Santoro: *Il lato oscuro del diritto “in context”: il diritto ex parte populi come nuovo paradigma*.

<sup>67</sup> P. REGGIO, S.M. MANFREDI, *Prefazione*, in FREIRE P., *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele, 2011, pp. 4-20.

<sup>68</sup> J. HERITAGE, G. RAYMOND, *The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction*, in *Social Psychology Quarterly*, 2005, n. 1, pp. 15-38.

### 3.1. *Il metodo clinico*

È noto che la proposta delle cliniche nel contesto statunitense nasca dalla critica, articolata da Jerome Frank<sup>69</sup>, all'approccio dogmatico del *case method*, cui si è affiancato nel corso del tempo l'apporto del movimento dei *Critical Legal Studies* (Cls) e cui – è stato suggerito di recente – si può accostare, almeno idealmente, il contributo delle teorie critiche del diritto (Tcd)<sup>70</sup>. Con la critica alla neutralità del diritto e all'apparente neutralità del soggetto di diritto, Cls e Tcd hanno connotato le cliniche in chiave di emancipazione sociale e l'analisi giuridica come intenzionalmente “valutativa”.

Nel solco del realismo giuridico, le cliniche legali promuovono l'apprendimento esperienziale (“dal basso” e incentrato sul “*learning by doing*”) del diritto e dell’“ambiente” da cui emergono i casi.

Nell'orizzonte teorico dei Cls e delle Tcd, esse promuovono inoltre un'«epistemologia dei punti di vista»<sup>71</sup>, ossia a partire da un punto di vista «socialmente istituito»<sup>72</sup>, spesso con un approccio critico rispetto ai rapporti di potere asimmetrici<sup>73</sup>.

Si tratta di due diversi modi di intendere le finalità dell'attività delle cliniche, entrambi presenti nelle variegata esperienze<sup>74</sup> consolidate anche nel contesto italiano.

Le cliniche legali si contraddistinguono per una concezione del diritto che si discosta dalla tradizione formalista e rigidamente positivista<sup>75</sup>. Sul piano epistemologico, esse propongono una visione del diritto “in azione”, ca-

<sup>69</sup> FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, cit.

<sup>70</sup> AA. VV., *Le teorie critiche del diritto*, cit.

<sup>71</sup> HARAWAY, *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, cit.

<sup>72</sup> BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, cit., p. xxiv.

<sup>73</sup> SCHRUP, *The Clinical Divide: Overcoming Barriers to Collaboration between Clinics and Legal Writing Programs*, cit., p. 6.

<sup>74</sup> A mo' di esempio, si distinguono corsi di clinica legale che operano tramite sportelli (presso le Università di Roma Tre e Firenze) e altre che lavorano su casi (ad esempio presso l'Università di Brescia), con o senza finalità emancipative (per esempio le cliniche legali notarili). La maggior parte delle iniziative italiane confluisce nel Coordinamento Cliniche legali, che ha come referenti a livello europeo, l'*European Network of Clinical Legal Education* (Encl.org) e, a livello internazionale, la *Global Alliance for Justice in Education* (Gaje, Gaje.org).

<sup>75</sup> Th. CASADEI, *L'approccio clinico-legale e le sue (utili) implicazioni*, in *Rivista di Filosofia del diritto*, 2019, n. 8, pp. 277-296.

ratterizzata da un dialogo tra l'astratto (tendenzialmente lineare e ordinato) e il concreto (spesso contraddittorio e disordinato).

Dal punto di vista *metodologico*, le cliniche legali impegnano gli studenti in situazioni reali, promuovendo un apprendimento esperienziale del diritto come «fenomeno che si rivela nelle pratiche»<sup>76</sup> e favorendo così lo sviluppo di una perizia di tipo tecnico-pratico. Le attività agevolano una comprensione relazionale del diritto, l'intuizione e la gestione delle emozioni in relazione ai casi<sup>77</sup>, attraverso il contatto diretto con le persone comuni. Esse rivelano che il diritto è strettamente connesso con il contesto sociale che intende regolare e non si esaurisce in un sistema coerente di disposizioni, ma si estende a un mondo molto complesso di interpretazioni<sup>78</sup>.

Mediante l'analisi dei fenomeni giuridici nelle cliniche legali gli studenti si confrontano con problemi concreti, applicano differenti modalità di ragionamento, sia deduttivo sia probabilistico.

Gli studenti devono inoltre essere in grado di comunicare efficacemente con destinatari «specialisti e non specialisti»<sup>79</sup>, verificando subito – aspetto, questo, decisivo anche alla luce delle nuove direttive ministeriali – la chiarezza dei testi giuridici e affinando le loro competenze attraverso il confronto diretto.

Pensando ai legami con altre attività laboratoriali suggerite dall'allegato del d.m. n. 1649/2023, come i corsi di scrittura giuridica, nell'esperienza statutense sono state osservate difficoltà nel trasferire le competenze acquisite nei programmi di *legal writing* (generalmente impartiti durante il primo anno) alle attività delle cliniche (previste negli anni successivi). Di conseguenza, in alcuni atenei sono state avviate collaborazioni tra docenti dei rispettivi corsi, nella convinzione che il contatto diretto con le persone coinvolte, non solo motiva gli studenti, rendendo immediatamente comprensibili le implicazioni della scrittura giuridica, ma li aiuta anche a rafforzare le proprie competenze nell'esame dei fatti e nella costruzione di argomentazioni in risposta

<sup>76</sup> J. PERELMAN, *Penser la pratique, théoriser le droit en action: des cliniques juridiques et des nouvelles frontières épistémologiques du droit*, in *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 72, 2014, n. 2 p. 135. Cfr. anche F. VIOLA, *Il diritto come pratica sociale*, Milano, Edizioni Universitarie Jaca, 1990.

<sup>77</sup> Si veda, in proposito, da ultimo: A. LO GIUDICE, *Il dramma del giudizio*, Sesto San Giovanni, Mimesis, 2023.

<sup>78</sup> BLENGINO, *Svelare il diritto. La clinica legale come pratica riflessiva*, cit., p. 26, nota 84; p. 30.

<sup>79</sup> Allegato al d.m. n. 1649/2023, nella parte relativa alla classe delle lauree magistrali in Giurisprudenza, al punto c.

alle questioni giuridiche imprevedibili, nel *problem solving* e nella comprensione delle questioni etiche della professione forense<sup>80</sup>.

Il metodo clinico consente a studenti e studentesse una conoscenza diretta del diritto e delle implicazioni etiche e sociali delle proprie scelte non solo immediatamente sull'utenza, ma all'interno del sistema giuridico di riferimento, per esempio anche attraverso la delineazione di campagne di sensibilizzazione o azioni di *advocacy*. Esso consente altresì di cogliere la dimensione europea del diritto, come dimostrano gli interventi di terzi proposti da cliniche legali presso la Corte europea dei diritti dell'uomo<sup>81</sup>, o di affrontare questioni al confine tra più discipline, consentendo la connessione tra conoscenze specialistiche. Ne è un esempio la regolamentazione dell'innovazione tecnologica nel contesto digitale che, pur rientrando in larga misura nell'insegnamento dell'informatica giuridica<sup>82</sup>, investe conoscenze impartite in pressoché tutti gli insegnamenti del Cds e può beneficiare di reti di collaborazione tra la comunità accademica (studenti e docenti), avvocati, esperti, imprese, autorità di settore, organizzazioni della società civile e rappresentanze istituzionali.

L'approccio orientato alla pratica, proprio delle cliniche legali, consente di familiarizzare, attraverso casi concreti, con l'"io" digitale, plasmato da dati che ridefiniscono la soggettività ("persona digitale") e ne generano di nuove (per esempio, i *robot*), come anche di familiarizzare con il ragionamento algoritmico (probabilistico e basato su correlazioni), assai diverso da quello giuridico fondato sul principio di causalità<sup>83</sup>, fino alla elaborazione di un "di-

<sup>80</sup> A. MCARDLE, *Teaching Writing in Clinical, Lawyering, and Legal Writing Courses: Negotiating Professional and Personal Voice*, in *Clinical Law Review*, 2006, n. 12, pp. 501-539; M.A. MILLEMANN, S.D. SCHWINN, *Teaching Legal Research and Writing with Actual Legal Work: Extending Clinical Education into the First Year*, *ivi*, pp. 441-449.

<sup>81</sup> J. GARCÍA-ANÓN, *Access to Justice and the Impact of the European Legal Clinics in Case Law*, in *Epistemic Communities at the Boundaries of Law: Clinics as a paradigm in the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, a cura di C. BLENGINO, A. GASCON-CUENCA, Milano, Ledizioni, 2019, pp. 63-81.

<sup>82</sup> Per una ricostruzione della storia dell'informatica giuridica in Italia e il suo legame strutturale con la filosofia del diritto: M.G. LOSANO, *Scritti di informatica e diritto. Volume 1. Per una storia dell'informatica giuridica*, a cura di P. GARBARINO, M. CAVINO, Sesto San Giovanni, Mimesis, 2022.

<sup>83</sup> L. AVITABILE, *Il diritto davanti all'algoritmo*, in *Rivista Italiana per le Scienze Giuridiche*, 2017, n. 8, pp. 315-327; AA. VV., *Decisione robotica*, a cura di A. CARLEO, Bologna, il Mulino, 2020; A. GARAPON, J. LASSEGUE, *Justice digitale: révolution graphique et rupture anthropologique*, Paris, Presses Universitaires De France, 2018; A.C. AMATO MANGIAMELI, *Algoritmi e big data. Dalla carta sulla robotica*, in *Rivista di filosofia del diritto*, 2019, n. 1, pp. 107-



ritto computazionale”<sup>84</sup> che, come è stato opportunamente sottolineato, «sul piano teorico si avvicina alle tesi più estreme del formalismo giuridico»<sup>85</sup>.

### 3.2. *L'agorà nell'aula: il teatro dell'oppresso*

La tradizione delle cliniche legali che trae ispirazione dai Cls e, idealmente, dalle teorie critiche, caratterizzata da finalità di giustizia sociale, trova un interessante ausilio nelle tecniche del “Teatro dell’Oppresso”, sviluppato da Augusto Boal a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso ed esplorato nella letteratura internazionale sia in relazione al metodo clinico sia, più in generale, alla didattica del diritto<sup>86</sup>.

L’idea che sta alla base della metodologia<sup>87</sup> messa a punto da Boal è che il teatro rappresenti, fin dall’antica Grecia, un potente luogo di apprendimento. Tuttavia, il teatro convenzionale è caratterizzato da ineguaglianze sociali (nell’accesso tanto al ruolo di attore quanto alla fruizione degli spettacoli) e

124. Cfr. Th. CASADEI, *Istituzioni e algoritmi tra strategie funzionali ed “effetti collaterali”*, in *SMART. La persona e l'infosfera*, a cura di Ugo Salanitro, Pisa, Pacini, 2022, pp. 239-260.

<sup>84</sup> Con “diritto computazionale” si indica «quel particolare settore dell’informatica giuridica che si occupa della computabilità del ragionamento giuridico, esplorando la possibilità di ridurre le norme a una serie di rappresentazioni logiche interamente processabili»: S. PIETROPAOLI, *Fine del diritto? L'intelligenza artificiale e il futuro del giurista*, in *Il ragionamento giuridico nell'era dell'intelligenza artificiale*, a cura di S. DORIGO, Pisa, Pacini, 2020, pp. 107-118, p. 110.

<sup>85</sup> *Ibid.*

<sup>86</sup> J.L. NEWMAN, F. LAWRIE, D. NICOLSON, M. SWAIN, *Theatre and Revolution in Clinical Legal Education*, in *Clinical Law Review*, n. 26, pp. 465-513; G. CALDER, *Performance, Pedagogy and Law: Theatre of the Oppressed in the Law School Classroom 1*, in *The Moral Imagination and the Legal Life*, a cura di Z. BANKOWSKI, M. DEL MAR, London, Routledge, 2016<sup>2</sup>, pp. 215-254; J. BADYAL, *Perry v Schwarzenegger: An Opportunity to “Do” Law Differently*, in *Appeal: Review of Current Law & Law Reform*, 2014, n. 3, pp. 1-20; D. MOREE, S. BENYOVSZKY, *Institutions and Disadvantaged: Intervention or Oppression? Theatre of the Oppressed at the Universities*, in *Orbis scholae*, 2019, n. 3, pp. 9-23.

<sup>87</sup> Tra le numerose tecniche elaborate da Boal vanno ricordati i giochi-esercizi, il “teatro invisibile”, il “teatro giornale”, il “teatro immagine”, il “teatro forum” e, da ultimo, il “teatro legislativo” (*Giochi per attori e non attori. Primo volume*, Roma, Dino Audino, 2020): per una ricognizione sul suo itinerario si veda R. MAZZINI, L. TALAMONTI, *Teatro dell'oppresso: potere conflitto empowerment*, in *L'empowerment nei servizi sanitari e sociali. Tra istanze individuali e necessità collettive*, a cura di M.A. NICOLI, V. Pellegrino, Roma, Il pensiero scientifico editore, 2011, pp. 111-132; R. MAZZINI, *Esperienze e strategie di arte degli oppressi*, Bologna, Clueb, 2002; P. SENOR, R. MAZZINI, *La ribalta degli invisibili. Storie e strumenti del teatro dell'oppresso*, <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/11572>.

da “relazioni intransitive” tra attori e spettatori, con un flusso unidirezionale di atti scenici dal palco alla platea. L’idea di partenza attorno alla quale si impernia il teatro dell’oppresso<sup>88</sup>, influenzata dalla pedagogia di Freire<sup>89</sup>, è che gli spettatori sono destinatari passivi del rituale teatrale e, in tal senso, sono dunque “oppressi”.

Analogamente alla decostruzione dello spazio didattico che, con le cliniche, avviene nelle università, così l’intenzione di Boal è di superare la separazione e l’asimmetria tra palco e platea, creando relazioni transitive nello spazio scenico, aprendolo e concependolo in modo orizzontale, attraverso l’interazione tra attori e spettatori. Questi ultimi diventano così “spett-attori”, con una compenetrazione tra palco e platea e una produzione partecipativa e collaborativa tra attori e pubblico, facilitata da un conduttore (“Joker”)<sup>90</sup>. L’interazione può avvenire sia attraverso la partecipazione dei cittadini alla creazione stessa dello spettacolo sia semplicemente con il loro intervento durante la parte dello spettacolo denominata “Forum”, quando attori e spettatori, a parità di condizioni e di poteri, improvvisano soluzioni o alternative ai problemi posti dallo spettacolo.

Nel primo caso al pubblico viene chiesto di rappresentare le loro lotte quotidiane; nel secondo di offrire alternative all’evoluzione della trama. In entrambi i casi il cittadino (spettatore “oppresso”) si trasforma in “artista” (spett-attore) e la rappresentazione consente di sviluppare insieme strategie e tattiche per affrontare le oppressioni (discriminazioni, violenze). Il processo teatrale, dunque, diventa uno strumento di *consapevolezza collettiva*, permettendo agli oppressi non solo di riconoscere i problemi strutturali connessi alle difficoltà che affrontano e l’ingiustizia epistemica<sup>91</sup> sottesa, ma altresì di ripensare i propri desideri<sup>92</sup> e a riappropriarsi della propria identità e narrazione.

<sup>88</sup> Mentre era in esilio, nel 1974, Boal pubblicò, come si è già anticipato, il volume *Theatre of the Oppressed*, New York, Urizen Books in cui presentava la metodologia poi diffusa e ampliata anche grazie al *Centre du Théâtre de l’Opprimé* (Cto-Paris) fondato nel 1978 e alle docenze presso la Sorbona.

<sup>89</sup> A. TOLOMELLI, *Dalla pedagogia degli oppressi al teatro dell’oppresso. Da Freire a Boal*, in *Educazione Democratica* 2011, n. 3, pp. 21-43.

<sup>90</sup> R. SCHECHNER, *Performance studies: an Introduction*, New York, Routledge, 2002; ID., *Over, under, and around*, Calcutta, India, Seagull Books, 2004.

<sup>91</sup> M. FRICKER, *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford, Oxford University Press, 2007; AA. VV., *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*, a cura di J.I. KIDD, J. MEDINA, G. POHLHAUS, London, Routledge, 2017.

<sup>92</sup> L’arcobaleno del desiderio è una tecnica del *Teatro dell’Oppresso* che indaga il modo in cui i desideri individuali vengono modellati dall’oppressione interiorizzata; sul punto: A. BOAL, *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*, Rio de Janeiro, Editora Civilização

Naturalmente il teatro è metafora della vita e di altre arene. Diventando spett-attori i cittadini possono individuare l'oppressione ovunque essa si manifesti e, quindi, immaginare e mettere in pratica il cambiamento nelle realtà politiche e sociali quotidiane. Sotto questo profilo, la democrazia costituisce un mezzo per superare l'ingiustizia epistemica, cioè quella «condizione in cui le persone non possono esprimere pienamente le loro capacità intellettuali e creative a causa di vincoli sociali o politici»<sup>93</sup>, più o meno visibili. Durante la sua esperienza in Francia negli anni Settanta, influenzato dalle teorie sul potere di Michel Foucault<sup>94</sup>, Boal approfondisce le forme di oppressione meno visibili, interiorizzate a seguito di meccanismi di controllo che limitano la libertà di pensiero e azione delle persone<sup>95</sup>.

Centrale nella sua metodologia è il tentativo di massimizzare le potenzialità del teatro, inteso come «capacità di osservare noi stessi in azione»<sup>96</sup>, ossia la possibilità di essere «contemporaneamente protagonista e spettatore principale delle nostre azioni, (che) offre l'ulteriore possibilità di pensare virtualità, di immaginare possibilità, di combinare memoria e immaginazione»<sup>97</sup>.

L'«immaginazione» diventa propulsiva del cambiamento, esplorata nella sua concretezza tramite la sperimentazione scenica di soluzioni possibili. Proprio la creazione di «immagini», a partire dall'esplorazione collettiva della memoria del vissuto emotivo – dalle emozioni bianche (la paura) a quelle rosse (la vergogna)<sup>98</sup> – dei partecipanti, stimola rappresentazioni di scene

Brasileira, 2002. Attraverso questa pratica, si impara a riconoscere l'influenza delle pressioni esterne sulle aspirazioni personali, favorendo una consapevolezza critica e il recupero della propria libertà interiore. Sul concetto di desiderio nella riflessione filosofica contemporanea: J. BUTLER, *Soggetti di desiderio*, con una presentazione di A. Caravero, Bari-Roma, Laterza, 2009.

<sup>93</sup> G.H. DALAQUA, *Aesthetic injustice*, in *Journal of Aesthetics & Culture*, 2020, n. 1, pp. 1-12; G.H. DALAQUA, *Using Art to Resist Epistemic Injustice the Aesthetics of the Oppressed and Democratic Freedom*, in *Contention*, 2020, n. 1, pp. 93-114.

<sup>94</sup> M. FOUCAULT, *La governamentalità*, in *Aut-Aut*, 1978, n. 167-168, pp. 12-29; ID., *Governmentality*, in *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, a cura di G. BURCHELL, C. GORDON, P. MILLER, Chicago, The University of Chicago Press, 1991, pp. 87-104.

<sup>95</sup> Per esprimere le forme di interiorizzazione, Boal elabora tre ipotesi di «*flic-dans-la-tête*»: A. BOAL, *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2002.

<sup>96</sup> A. BOAL, *Legislative Theatre. Using performance to make politics*, London and New York, Routledge, 1998, pp. 5-6

<sup>97</sup> *Ibid.*

<sup>98</sup> Traggo la distinzione da Gf. ZANETTI, *Il rosso e il bianco. Una nota sul ruolo delle emozioni nella "Scienza Nuova" di Vico*, in *Filosofia politica*, 2007, n. 3, pp. 477-490.

nuove e alternative che vengono messe in scena, esaminate e ripetute, permettendo l'individuazione di azioni condivise<sup>99</sup>.

Quello tratteggiato può rivelarsi un aspetto particolarmente interessante per la didattica del diritto perché consente di ideare soluzioni, testare limiti e potenzialità delle argomentazioni che le supportano e prevedere possibili contro-argomentazioni, in un ambiente sicuro.

L'immaginazione, d'altronde, come intesa da Charles Wright Mills<sup>100</sup> nella ricerca sociale, costituisce una pratica riflessiva che ha dato origine a feconde applicazioni nel campo giuridico<sup>101</sup>. Essa consiste nell'attitudine mentale volta a comprendere in profondità le dinamiche della società, superando i confini del proprio contesto personale. In tale prospettiva, che configura un preciso metodo, possono essere rilevati legami tra diverse categorie sociali, collegando le vicende individuali alle problematiche collettive e indagandone le cause più profonde nel corso della storia.

Le tecniche teatrali delineate nel tempo da Boal sono integrate in ricerche empiriche partecipate (la cosiddetta "ricerca-azione") in contesti scientifici e impiegate per affrontare temi come la violenza contro le donne, le disuguaglianze socioeconomiche, l'analfabetismo (anche digitale). Va peraltro ricordato che il "Teatro Legislativo", messo a punto, negli anni Novanta, con l'obiettivo di coinvolgere direttamente i cittadini nei processi legislativi, è stato applicato dallo stesso Boal durante il suo incarico di assessore alla Camera di Rio de Janeiro e ha portato all'adozione di tredici leggi comunali nel corso del suo mandato<sup>102</sup>.

<sup>99</sup> BOAL, *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*, cit., p. 58.

<sup>100</sup> C. WRIGHT MILLS, *The sociological imagination* (1959), Oxford, Oxford University Press, 2000.

<sup>101</sup> Si vedano, in proposito, M. ROMERO, *Revisiting Outcasts with a sociological imagination*, in *Villanova Law Review*, 50, 2005, n. 4, pp. 925-938; R.E. ROSEN, *The sociological imagination and legal ethics*, in *Legal Ethics*, 2016, n. 1, pp. 97-111; T. DAEMS, *Punishment, human dignity, and the sociological imagination*, in *Punishment, Restorative Justice and the Morality of Law*, a cura di E. CLAES, R. FOQUE, T. PETERS, Antwerp and Cambridge, Intersentia, 2005, pp. 57-68.

<sup>102</sup> Le due pratiche fondamentali del "teatro legislativo" sono i "nuclei" e la "camera in piazza". I primi sono spazi pubblici in cui i cittadini si confrontano regolarmente per discutere i propri bisogni, desideri e opinioni, in cui emergono conflitti e possono essere elaborate soluzioni collettive. La seconda è uno spazio dove i cittadini si riuniscono per elaborare una soluzione concreta a un problema di rilevanza pubblica in un documento redatto sotto la supervisione di un consulente legale che aiuta a garantire la coerenza con le leggi esistenti (la cosiddetta "sintesi"), G. PRATT, C. JOHNSTON, *Turning theatre into law, and other spaces of politics*, in *Cultural Geographies*, 2007, n. 1, pp. 92-113, spec. 107.

Un'interessante applicazione all'interazione nella sfera digitale della proposta di Boal origina dalla constatazione della commistione di ruoli del fruitore e del produttore di contenuti, che sovente non possono essere distinti ("spettatori")<sup>103</sup>. Se chiunque sia in possesso di un dispositivo connesso può immettere parole e immagini e ne è responsabile, la rete non è solo un luogo di diffusione di discorsi discriminatori, d'odio o violenti ma, altresì, di narrazioni alternative e contronarrazioni cui l'utenza può partecipare attivamente. I futuri giuristi e giuriste appartengono ormai a generazioni che, nonostante i divari digitali, sono iperconnesse<sup>104</sup>. Essere "nativi digitali"<sup>105</sup>, tuttavia, non significa che dispongano delle conoscenze e competenze per fronteggiare le insidie della rete: conoscenze e competenze possono – altro aspetto da sviluppare nella chiave della prospettiva della didattica del diritto – essere favorite dall'insegnamento del diritto (e dei diritti) "*in context*", digitale appunto.

#### 4. *Riflessioni conclusive (in prospettiva)*

Se la società e il diritto cambiano, anche il metodo d'insegnamento si affaccia l'idea di un sapere giuridico che non fornisce certezze definitive, e di categorie giuridiche in continua evoluzione, storicamente e culturalmente determinate, aperte a dibattiti e reinterpretazioni.

Gli approcci che promuovono l'apprendimento esperienziale e orizzontale quali quelli esaminati in questa sede, il metodo clinico e le tecniche teatrali (come, per esempio, quelle tratte dal teatro dell'oppresso) possono portare alla creazione di comunità epistemiche in cui tutti, dagli studenti ai docenti,

<sup>103</sup> Si veda P. AROLDI, *La responsabilità difficile. Media e discernimento*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2012; S. PASTA, *Partecipazione onlife: promuovere l'attivismo degli "spettatori" nel social web*, in *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*, a cura di S. PASTA, M. SANTERINI, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 81-93.

<sup>104</sup> I dati su scala globale a disposizione attestano che, in ogni parte del mondo, i giovani tra i quindici e i ventiquattro anni rappresentano il segmento della popolazione che utilizza internet con maggiore frequenza rispetto ad altre fasce d'età, Itu-International Telecommunication Union, *Global Connectivity Report 2022*, Geneva, Itu, 2023, p. 26.

<sup>105</sup> Su questa espressione, si vedano, in generale, M. PRENSKY, *LA mente aumentata: dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Erickson, 2015; e G. RIVA, *NATIVI digitali: crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Bologna, il Mulino, 2019. Per una critica al "paradigma del nativo digitale", si vedano, invece, A.M. ŞERBAN, V. ŞTEFAN, D. POTOČNIK, D. MOXON, *Social Inclusion, Digitalisation and Young People*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020, p. 47 e, soprattutto, C. DI BARI, *I nativi digitali non esistono: educare a un uso consapevole, creativo e responsabile dei media digitali*, Roma, Uedizioni, 2023.

sono attori attivi nella costruzione della comprensione dei fenomeni e dell'esperienza giuridica, partecipando insieme a questo processo di trasformazione che passa anche attraverso le pratiche discorsive utilizzate.

La necessità di formare giuristi e giuriste in grado di attraversare e, per così dire, “abitare” un mondo caratterizzato da rapidi mutamenti sociali e giuridici, complesso e interconnesso sposta l'attenzione verso una formazione che integri *competenze tecniche* (come sottolineato, imprescindibili) con una *consapevolezza critica e sociale*.

La didattica del diritto si trova oggi, nel mondo che cambia, di fronte all'opportunità di contemperare l'eredità del passato con le sfide contemporanee e future e, in tale percorso, alla possibilità di essere essa stessa indagata, teorizzata, discussa, appresa.

In tale contesto l'insegnamento del diritto può mantenere viva la “tensione cognitiva” negli studenti, ovvero quella spinta continua a porsi domande e cercare soluzioni. Come suggeriva Alberto Manzi, insegnare significa “far vivere” un problema, stimolando la necessità di approfondire e rielaborare le conoscenze<sup>106</sup>. Questo metodo consente di trasformare l'aula – anche nelle sue versioni digitali – in un laboratorio aperto, dove l'apprendimento non si limita alla trasmissione di nozioni, ma diventa un processo collettivo, creativo e interattivo<sup>107</sup>.

<sup>106</sup> A. MANZI, *Un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*, introduzione di R. FARNÈ, <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/10/CentroAlbertoManzi-tensione-cognitiva.pdf>.

La competenza didattica dell'insegnante – parafrasando Manzi – sta proprio nel “fare vivere” un problema, cercando una condizione di difficoltà a cui reagire con il bisogno di trovare una soluzione o una risposta adeguata per chi è chiamato ad apprendere: questa insoddisfazione spinge a saperne di più, a riesaminare le conoscenze sull'argomento e a correlarle al problema in modo da conoscere in maniera più analitica quel che si conosceva in modo sommario. Ha portato recentemente l'attenzione su questo aspetto THOMAS CASADEI: *Una didattica “senza frontiere”? Le trasformazioni del diritto e il mestiere dell'insegnante*, cit., pp. 77-93.

<sup>107</sup> Sul punto, si veda ampiamente Th. CASADEI, *Las transformaciones del derecho en la era de la ciudadanía digital: nuevos enfoques y vías para la didáctica y la formación jurídica*, in *Inteligencia Artificial y Filosofía del Derecho*, a cura di F.H. LLANO ALONSO, J. GARRIDO MARTÍN, R. VALDIVIA JIMÉNEZ, Murcia, Ediciones Laborum, 2022, pp. 143-167.