

Cecilia Blengino

Svelare il diritto

La clinica legale come pratica riflessiva



MULTIVERSUM

45

Svelare il diritto
La clinica legale come pratica riflessiva

Cecilia Blengino

Svelare il diritto

La clinica legale come pratica riflessiva



G. Giappichelli Editore – Torino

© Copyright 2023 - G. GIAPPICHELLI EDITORE – TORINO
VIA PO 21 - TEL. 011-81.53.111

<http://www.giappichelli.it>

ISBN/EAN 979-12-211-0396-0
ISBN/EAN 979-12-211-5398-9 (ebook - pdf)

Il volume è stato finanziato dal Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino, nell'ambito del progetto di ricerca finanziato dal fondo per la ricerca locale "Pratica riflessiva e ricerca azione nella formazione del giurista".

Stampa: Stampatre s.r.l. - Torino

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

SOMMARIO

<i>Introduzione</i>	<i>pag.</i> 1
---------------------	------------------

CAPITOLO I

Paradigmi giuridici e formazione

1. Insegnamento del diritto e cultura giuridica	9
2. Verso un nuovo modello formativo	18
3. Il metodo clinico legale	26
4. La clinica legale come sguardo giusrealistico sull'interpretazione del diritto	32
5. Dall'osservazione empirica dei processi interpretativi alla formazione del giurista esperto	38

CAPITOLO II

Clinica legale e pratica riflessiva

1. Riflettere: considerazioni tra filosofia e pedagogia	51
2. Epistemologie della pratica e pensiero riflessivo nell'apprendimento esperienziale	55
3. Il pensiero riflessivo nella formazione giuridica	62
4. La clinica legale come pratica riflessiva	71
5. Il metodo diaristico nella formazione giuridica	76

CAPITOLO III**Il diritto in azione
nella riflessione degli studenti**

1. I fondamenti di un'esperienza immersiva nel diritto	86
2. Il diario riflessivo nella clinica legale	91
3. Entrare negli uffici giudiziari: «di come le cose dovrebbero funzionare...»	93
4. Anche un foglio di carta può fare paura: gli studenti di fronte al fascicolo giudiziario	101
5. Riflessioni da un'audizione in tribunale	113
6. «Per migliaia di volte ci sono passato davanti...»	119
7. Ascoltare non è facile: apprendere dall'incontro con la sofferenza	126
8. Note conclusive	135
<i>Bibliografia</i>	139

INTRODUZIONE

“Non è possibile trasmettere un pensiero, un’idea, come idea, da una persona all’altra. Quando viene detta, per la persona alla quale viene detta, non è un’idea ma un altro fatto preciso. Il comunicarla può stimolare l’altra persona a capire la questione da sé, e a elaborare un’idea simile, oppure può soffocare il suo interesse intellettuale e sopprimere il suo incipiente sforzo di pensiero. Ma ciò che essa riceve direttamente non può essere un’idea. Solo affrontando da sé le nude condizioni del problema, cercando e trovando la propria via d’uscita, essa pensa”

J. Dewey, *Democrazia e educazione*
Sansoni, Milano, [1916], 2004, p. 173

Diverse ragioni portano a pensare che la clinica legale e la recente diffusione di tale metodo di formazione del giurista nel contesto italiano¹ possano configurarsi, nell’ambito della crisi oggi attraversata dall’educazione giuridica, come un salto paradigmatico² verso un nuovo modello di insegnamento del diritto³.

¹ A. MAESTRONI-P. BRAMBILLA-P. CARRER, *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, Giappichelli, Torino, 2018.

² C. BLENGINO, *Che cosa (ci) insegnano le cliniche legali?*, in «Diritto & Questioni Pubbliche», 1, 2021; C. BLENGINO-C. SARZOTTI, *La didattica esperienziale: una sfida per l’epistemologia giuridica e la sociologia del diritto*, in C. BLENGINO-C. SARZOTTI (a cura di), *Quale formazione per quale giurista? Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*, in Quaderni del Dipartimento di Giurisprudenza dell’Università di Torino, 2021.

³ M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, in «Diritto & Questioni Pubbliche», 2, 2020.

Tali ragioni risiedono negli elementi costitutivi del metodo clinico legale, negli obiettivi cui esso tende e negli strumenti pedagogici a cui fa ricorso.

Nell'accezione proposta da Thomas Kuhn, il concetto epistemologico di paradigma si riferisce ad un modello teorico che all'interno di una comunità scientifica viene accettato come strumento di conoscenza e che, per questa ragione, permette a coloro che appartengono a tale comunità scientifica di comprendersi e comunicare. Tale modello mantiene la sua capacità euristica, finché all'interno della loro cornice epistemologica i problemi riescono a trovare una soluzione, per essere sostituito da un diverso paradigma quando tale capacità viene meno⁴.

Crescente è oggi la consapevolezza rispetto all'innovatività ed al potere trasformativo che le cliniche legali introducono nella tradizione giuridica dell'Europa continentale⁵. Nel dibattito italiano, diversi contributi sottolineano tale innovatività individuando la distanza che separa la formazione giuridica tradizionale e il metodo clinico legale, in particolare, nella concezione giusrealista da cui tale metodo è sorretto e nelle implicazioni che gli obiettivi pratico e sociale che esso persegue generano⁶.

⁴T. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino [1962] 1978.

⁵A. ALEMANNINO-L. KADDAR (ed.), *Reinventing Legal Education. How Clinical Education is Reforming the Teaching and Practice of Law in Europe*, Cambridge University Press, Cambridge, 2018; C. BLENGINO-A. GASCON CUENCA, (ed.) *Epistemic Communities at the Boundaries of Law. Clinics as a Paradigm of the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, Ledizioni, Milano, 2019.

⁶M.R. MARELLA-E. RIGO, *Cliniche legali, commons e giustizia sociale*, in «Parolechiave», 1, 2015, pp. 181-194; C. BLENGINO, *Formare il giurista oltre il senso comune penale il ruolo della clinical legal education in carcere*, in ID. (ed.), *Stranieri e sicurezza*, ESI, 2015; C. BLENGINO, *Fondamenti teorici di una pratica: approccio bottom up, prospettiva interdisciplinare e impegno civile nella clinica legale con detenuti e vittime di tratta*, in A. MAESTRONI-P. BRAMBILLA-M. CARRER (a cura di) *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, cit.; C. AMATO, *Experiential learning from the continental viewpoint: if the cap fits...*, in R. GRIMES (ed.), *Rethinking Legal Education under the Civil and Common Law. A Road Map for Constructive Change*, Routledge, London, 2018; M. BARBERA, *The Emergence of an Italian Clinical Legal Education Movement: the University of Brescia Law*

Raramente le riflessioni sull'educazione clinica legale assumono ad oggetto primario dell'attenzione la dimensione pedagogica, la quale prende forma nelle strategie e negli strumenti a cui la clinica legale fa concretamente ricorso nel perseguire i propri obiettivi di apprendimento e di azione sociale. A differenza di quanto avviene nel contesto anglosassone, nel dibattito italiano gli aspetti che coinvolgono la clinica legale intesa in quanto prassi sono scarsamente considerati come aspetti essenziali della rivoluzione epistemologica delineata dal metodo clinico nell'insegnamento del diritto.

Le ragioni per cui, nell'ambito delle riflessioni sulla formazione giuridica nel nostro paese, le questioni metodologiche e pedagogiche tendono ad essere percepite come secondarie, se non irrilevanti, possono essere interpretate come indicatori della capacità pervasiva che gli assunti su cui si fonda il paradigma della scienza giuridica moderna tuttora esercita all'interno della cultura giuridica europea continentale. Eppure, l'incrinatura che la clinica legale è in grado di imprimere su tali assunti e la capacità di tale metodo di guidare un salto paradigmatico nella formazione del giurista sono strettamente connesse ai suoi fondamenti pedagogici ed alle strategie didattiche che costituiscono la traduzione pratica di questi ultimi.

Il libro intende soffermarsi su questi aspetti, individuando l'elemento essenziale che rende tale metodo un «nuovo paradigma epistemologico della scienza giuridica»⁷ nella capacità che l'edu-

Clinic, in A. ALEMANNI-L. KADDAR (ed.), *Reinventing Legal Education How Clinical Education is Reforming the Teaching and Practice of Law in Europe*, cit.; F. DI DONATO-F. SCAMARDELLA (ed.) *Il metodo clinico legale*, Logon Di Donai, 2016; M.G. BERNARDINI, *Le cliniche legali e l'identità del giurista: spunti per un inquadramento teorico*, in «Diritto e Questioni Pubbliche», 17, 2, 2017; T. CASADEI, *L'approccio clinico-legale e le sue (utili) implicazioni* in «Rivista di Filosofia del Diritto», 2, 2019; A. SCHIAVELLO, *Le cliniche legali: una prospettiva filosofico-giuridica*, in «Rivista di Filosofia del Diritto», 2, 2019; ID., *Vulnerabilità, concetto di diritto e approccio clinico-legale*, in «Etica & Politica», XXI, 3; E. SANTORO, *Guai privati e immaginazione giuridica: le cliniche legali e il ruolo dell'Università*, in «Rivista di filosofia del diritto», 2, 2019, pp. 231-256; A. SCIURBA, *Le cliniche legali italiane e la risignificazione del diritto*, in «Rivista di filosofia del diritto», 2, 2019.

⁷ C. BLENGINO-C. SARZOTTI, *La didattica esperienziale: una sfida per l'episte-*

cazione clinico legale possiede nel promuovere il pensiero riflessivo, ovvero l'integrazione continua tra azione pratica e concettualizzazione teorica.

L'apprendimento esperienziale inteso nell'accezione di John Dewey non discende in modo diretto dall'esperienza, ma dalla capacità di rielaborare tale esperienza⁸. Per la sua capacità di promuovere la riflessione sia *nel corso* sia *sulle* azioni, la pratica riflessiva⁹ conduce a riconoscere che il ragionamento giuridico e, più in generale ogni operazione che si sostanzia in un'interpretazione del diritto, implica il ricorso ad elementi intuitivi, sensoriali ed emozionali che si affiancano costantemente ad una razionalità di tipo tecnico. Tali elementi costituiscono parte integrante ed ineliminabile dei processi cognitivi che prendono forma in ogni esperienza di pratica del diritto. La rielaborazione di intuizioni, emozioni e sensazioni e la loro integrazione nel pensiero riflessivo sono gli elementi che – di fronte al disordine, alle contraddittorietà, ai dilemmi disorientanti che le questioni giuridiche pongono nella realtà – rendono l'apprendimento generato dalla clinica legale un apprendimento trasformativo.

Imparare criticamente richiede – anche, se non soprattutto, nello studio del diritto – di mettere in discussione le proprie rappresentazioni mentali, le proprie ipotesi, le proprie credenze ed i propri pregiudizi. Tale processo non avviene in modo automatico, perché la riflessione richiede di essere guidata e sostenuta.

Il volume si articola in tre capitoli.

Il primo capitolo colloca le questioni connesse allo sviluppo dei modelli della formazione del giurista nel più ampio alveo del concetto di cultura giuridica, soffermandosi sui fondamenti culturali del modello formativo delineatosi con l'affermazione del paradigma giuridico moderno nel contesto europeo continentale. La crisi attraversata oggi da tale paradigma costituisce la spinta propulsiva per lo sviluppo di metodi formativi volti all'integrazione delle dimensioni teorica e pratica del diritto. Tali metodi, per

mologia giuridica e la sociologia del diritto, in ID. (a cura di) *Quale formazione per quale giurista? Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*, cit. p. 11.

⁸J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano [1916], 2004.

⁹D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo Edizioni, Bari [1983], 1993.

certi aspetti, sembrano recuperare una concezione pratica del sapere giuridico che era già stata propria del paradigma giuridico premoderno, mentre per altri aspetti, arricchiscono la formazione del giurista di elementi innovativi, connessi alle complessità proprie del paradigma della postmodernità. La clinica legale è considerata nel presente volume come il metodo che, più di ogni altro, appare oggi idoneo a preparare i futuri operatori del diritto ad operare entro tale paradigma. Per le sue caratteristiche peculiari, il metodo clinico legale permette agli studenti di sperimentare che le attività attraverso cui prendono forma i processi interpretativi del diritto – entro ruoli e funzioni degli operatori giuridici che si delineano sempre più diversificati – consistono in mediazioni tra fatto e diritto, tra contesto e testo e in adattamenti del significato giuridico agli incessanti e inevitabili mutamenti della realtà. Osservati e sperimentati sul piano empirico, tali processi si rivelano assai distanti dall'essere sorretti da sillogismi deduttivi. Essi sono connotati da processi cognitivi, a loro volta attraversati da fattori emozionali e sensoriali, da intuizioni, credenze e precomprensioni. La consapevolezza e il riconoscimento del ruolo esercitato da tali elementi nei processi interpretativi risultano essenziali, sia per contrastarne il potenziale distorsivo sia per coglierne le funzioni utili verso una comprensione profonda del fenomeno giuridico.

Il secondo capitolo individua il nucleo delle potenzialità formative del metodo clinico legale e della sua innovatività, rispetto al modello formativo erede della concezione giuridica moderna, nella capacità di indurre gli studenti a riflettere.

A partire dal secolo scorso, il tema della riflessione è divenuto centrale nell'ambito delle teorie sull'apprendimento degli adulti. Il volume passa in rassegna i principali modelli teorici volti a descrivere, entro tale approccio, le modalità attraverso cui il pensiero riflessivo si struttura e può essere guidato nell'ambito dell'apprendimento esperienziale del diritto.

Elemento essenziale nell'educazione clinica legale è l'obiettivo di formare professionisti riflessivi¹⁰. L'esercizio metariflessivo conduce il soggetto ad interrogarsi sulla coerenza logica delle

¹⁰D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit.

proprie motivazioni, offrendogli l'opportunità di riconoscere le distorsioni cognitive, i presupposti dogmatici, gli elementi emozionali e sensoriali che attraversano le azioni professionali che coinvolgono *lato sensu* la pratica del diritto. Attraverso la pratica riflessiva tali fattori possono essere riconosciuti, esplicitati, controllati e, finanche, valorizzati. Il professionista riflessivo si delinea, in questo modo, come colui che, preferendo l'agire pensato alla routine, accresce conoscenze e sviluppa competenze ponendosi come ricercatore nel e sul proprio agire professionale, ovvero riflettendo.

La pratica riflessiva implica un mutamento del ruolo tanto dello studente quanto del docente. Quest'ultimo è concepito come supervisore di un processo di apprendimento che lo studente sviluppa in modo autonomo, ma non solitario. Lo strumento attraverso cui la pratica riflessiva e la supervisione vengono esercitate nel modo più profondo e sistematico è il diario riflessivo. Per la sua capacità di stabilire legami e connessioni sia in funzione euristica sia in funzione pragmatica, il ricorso al diario etnosociologico¹¹ consente alla clinica legale di integrare, facendo dialogare continuamente tra loro, le dimensioni della formazione e della ricerca.

Il terzo capitolo sottolinea la potenza trasformativa della pratica riflessiva nel contesto della formazione giuridica, proponendo alcune linee di riflessione.

Il volume attinge all'esperienza decennale maturata dall'autrice nell'ambito dell'educazione clinica legale per sottolineare la capacità della pratica riflessiva e dell'approccio auto-etnografico di generare negli studenti un apprendimento trasformativo che permette loro di cogliere le complessità e le contraddittorietà insite nei fenomeni giuridici, di riconoscere bias cognitivi, di rielaborare emozioni, di fondare il proprio agire su nuove consapevolezze.

Entrare nei luoghi in cui il *diritto viene creato* porta con sé l'incontro con le persone che entro tali luoghi operano professio-

¹¹ Il diario è uno strumento di ricerca noto ai sociologi e agli antropologi. Il suo utilizzo nello specifico ambito nella ricerca etnosociologica (G. LAPASSADE, *L'etnosociologia*, Franco Angeli, Milano, 2009) è proposto da R. HESSE, *La pratica del diario. Autobiografia, ricerca e formazione*, Besamuci, Nardò, 2019.

nalmente, il riconoscimento delle credenze e degli *habitus* emotivi¹² che ne condizionano l'agire, la comprensione di quanto i contesti fisici, organizzativi, sensoriali ed emozionali influenzino tale agire interpretativo del diritto. Analogamente, entro i contesti in cui il diritto prende forma, l'incontro con le persone nei confronti delle quali le pratiche del diritto si indirizzano conduce all'individuazione degli ostacoli giuridici, economici, politico-socio-logici, culturali, psicologici che rendono difficile «a molti l'uso del sistema giuridico»¹³.

L'apprendimento esperienziale, tuttavia, non può avvenire per gli studenti in modo automatico, perché la riflessione richiede di essere stimolata, guidata e sostenuta.

Tra i molteplici ambiti verso cui la clinica legale in questione indirizza il proprio interesse, il volume presenta alcune situazioni immersive nel diritto in contesto rispetto alle quali l'integrazione tra sapere teorico e pratico supportata dal metodo diaristico si rivela particolarmente illuminante per gli studenti.

La lettura di centinaia di diari riflessivi, redatti dagli studenti e raccolti da chi scrive nell'arco di dieci anni, costituisce la fonte ed offre la trama narrativa per delineare la capacità trasformativa della pratica riflessiva nell'ambito dei processi di apprendimento del diritto che si sviluppano sperimentando la quotidianità degli operatori negli uffici giudiziari, ponendosi nella prospettiva di prestare supporto legale a persone vulnerabili ed entrando in contatto diretto con la dimensione esecutiva della sanzione penale.

¹² L'*habitus* è concepito da Pierre Bourdieu come un sistema socialmente e storicamente costruito di percezioni, valutazioni e azioni che influenzano le scelte degli individui e dei gruppi, determinandone e perpetuandone gli schemi cognitivi e la percezione del mondo sociale e culturale (P. BOURDIEU, *La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique*, in «Actes de la Recherche en Sciences Sociales», 64, 1986, pp. 3-19). Riprendendo esplicitamente la concettualizzazione di Bourdieu, l'idea di *habitus emotivo* fa riferimento alla propensione e all'abitudine che gli individui acquisiscono nel corso del processo di socializzazione nel provare e manifestare emozioni (M. CERULO, *Sociologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2018, p. 202).

¹³ M. CAPPELLETTI, *Accesso alla giustizia: conclusione di un progetto internazionale di ricerca giuridico-sociologica*, in «Foro Italiano», vol.102, 1979, p. 54.

Capitolo I

PARADIGMI GIURIDICI E FORMAZIONE

SOMMARIO: 1. Insegnamento del diritto e cultura giuridica. – 2. Verso un nuovo modello formativo. – 3. Il metodo clinico legale. – 4. La clinica legale come sguardo giusrealistico sull'interpretazione del diritto. – 5. Dall'osservazione empirica dei processi interpretativi alla formazione del giurista esperto.

1. *Insegnamento del diritto e cultura giuridica*

A modi diversi di concepire il diritto conseguono scelte e riflessioni differenti rispetto alle modalità con cui esso può essere insegnato ed appreso.

La formazione giuridica e la percezione che i docenti hanno del proprio ruolo possono essere osservate quali espressioni della cultura giuridica interna¹, concetto attraverso il quale Lawrence

¹ La nozione di cultura giuridica, nel significato attribuito a tale locuzione da Lawrence Friedman, è un concetto classico nell'ambito della sociologia del diritto e viene utilizzato per riferirsi agli «atteggiamenti e [ai] modi di sentire che predispongono gruppi ed individui a rivolgersi al diritto o ad agire contro il diritto» (L.M. FRIEDMAN, *Il sistema giuridico nella prospettiva delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna, 1978, p. 325). La cultura giuridica determina, secondo Friedman «quando, perché e dove le persone cercano aiuto dal diritto, da altre istituzioni, o decidono di rassegnarsi» (Ivi, pp. 33-40). Friedman parla al proposito della necessità di considerare e distinguere la cultura giuridica interna dalla cultura giuridica esterna. La prima si riferisce ai valori, alle ideologie ed ai principi propri condivisi tra coloro che occupano ruoli professionali e lavorano «all'interno del cerchio magico del sistema giuridico» (ivi, p. 326). La cultura giuri-

Friedman richiama l'attenzione sulla visione comune che connota l'«insieme dei valori, delle ideologie, dei principi propri di [coloro che] che lavorano all'interno» dell'ambito che egli stesso definisce come il «cerchio magico del sistema giuridico»².

La cultura giuridica stessa è, peraltro, un prodotto storicamente e socialmente situato che, operando come una macrovariabile, «si rivela negli» ed al contempo «influenza gli» atteggiamenti, le rappresentazioni, i valori, le percezioni del reale di coloro che a tale cultura appartengono³.

Ciò conduce a riconoscere alla formazione giuridica tanto una dimensione descrittiva quanto una connotazione prescrittiva del diritto⁴. L'insegnamento del diritto, in definitiva, costruisce la conoscenza sui sistemi giuridici e allo stesso tempo veicola tale conoscenza entro «la comunità scientifica a cui appartengono, i pratici del diritto e gli studenti in materie giuridiche»⁵.

Attraverso la sua duplice dimensione, descrittiva e prescrittiva, la formazione giuridica concorre alla definizione del ceto⁶ o della comunità dei giuristi⁷. Ai giuristi accademici, cioè a coloro che

dica esterna è, per esclusione, la cultura giuridica di cui sono portatori gli attori sociali che non appartengono a tale cerchio (L.M. FRIEDMAN, *Il sistema giuridico nella prospettiva delle scienze sociali*, cit.).

² L.M. FRIEDMAN, *Il sistema giuridico nella prospettiva delle scienze sociali*, cit., p. 326.

³ C. BLENGINO, *Interpretazione del diritto e cultura giuridica*, in A. COTTINO (a cura di) *Lineamenti di sociologia del diritto*, Zanichelli Editore, Bologna, 2022, p. 168.

⁴ L.M. FRIEDMAN, *Il sistema giuridico nella prospettiva delle scienze sociali*, cit.; V. FERRARI, *Diritto e società*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

⁵ V. FERRARI, *Diritto e società*, cit., p. 146.

⁶ Come noto, si deve a Max Weber l'introduzione nella sociologia del diritto del concetto di ceto dei giuristi (M. WEBER, *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano, [1922], 1981).

⁷ Il riferimento alla dimensione comunitaria viene scelto da Vincenzo Ferrari per sottolineare «l'unità culturale di fondo che accomuna coloro che escono dalle scuole di diritto. [...] Tale unità consiste nell'educazione a osservare i rapporti sociali attraverso degli schemi normativi, non importa di quale origine o natura, ad interpretare le norme secondo metodi che, con le ovvie differenze, sono ovunque molto simili, a rapportare le norme stesse fra loro in modo sistematico

professionalmente operano sul materiale giuridico con finalità teoriche⁸ è assegnato, infatti, tanto il compito di elaborare il sapere giuridico, quanto quello di formare le future generazioni di giuristi, ovvero i nuovi esperti di diritto⁹. Gli effetti della formazione giuridica, tuttavia, non si esplicano soltanto nei confronti dei suoi immediati destinatari ma si riversano anche al di fuori dal cosiddetto cerchio magico del diritto¹⁰, generando un impatto che coinvolge «il futuro del diritto, della scienza giuridica e della società»¹¹.

La constatazione che nei paesi caratterizzati dalla *common law* la centralità della formazione giuridica come tema di interesse per la ricerca sia da molto tempo acquisita, mentre non si possa affermare lo stesso nei paesi a tradizione giuridica di *civil law*, costituisce di per sé un dato che può essere spiegato riconducendolo alla manifestazione visibile di culture giuridiche interne differenti.

Negli ordinamenti giuridici cosiddetti di *common law*, in cui la norma legislativa non detiene il primato nella gerarchia delle fonti, l'insegnamento del diritto si fonda sul *case method*. Tale metodo, estraendo la regola generale a partire dai casi giudiziari, assume lo scopo di fornire allo studente «una visione dell'interno del procedimento, per quale il problema giuridico, posto nei fatti della lite, trova la sua soluzione, del procedimento, cioè, per quale il diritto nasce dal fatto»¹².

e, infine, a usare questa forma peculiare di sapere nella vita pratica» (V. FERRARI, *Diritto e società*, cit., p. 133).

⁸ Ivi, p. 146.

⁹ F. PALAZZO-O. ROSELLI (ed.), *I professionisti della giustizia. La formazione degli operatori dell'amministrazione della giustizia*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2007.

¹⁰ L.M. FRIEDMAN, *Il sistema giuridico nella prospettiva delle scienze sociali*, cit., p. 326.

¹¹ M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, cit., p. 254. Analogamente si esprime Tommaso Greco, individuando nel ripensamento delle modalità di trasmissione delle conoscenze giuridiche «un modo per condizionare il diritto del futuro, oltre che la diffusione del sapere ad esso legato» (T. GRECO, *L'orizzonte del giurista tra autonomia ed eteronomia*, in B. PASCIUTA-L. LOSCHIAVO (a cura di) *La formazione del giurista. Contributi a una discussione*, Tre Press, Roma, p. 68).

¹² G. GORLA, *Le Scuole di diritto degli Stati Uniti d'America*, in «Rivista del diritto commerciale», 1950, p. 331.

Fin dalle sue origini, l'adozione da parte delle *law schools* americane del metodo casistico elaborato da Christopher Langdell nel 1871¹³ è stata accompagnata da un controverso dibattito sulle implicazioni¹⁴ e sull'efficacia¹⁵ di tale metodo, dando avvio ad un costante processo autoriflessivo sullo stato della formazione giuridica, sui suoi scopi e sulla ricerca di modalità per migliorarla¹⁶.

Entro tale dibattito trova collocazione la contestazione mossa da Jerome Frank nei confronti dell'approccio dogmatico e formalista al diritto alimentato dal *case method*¹⁷. A partire dagli anni '30 del secolo scorso, le riflessioni dell'esponente del realismo giuridico americano si sono indirizzate a sottolineare la responsabilità del metodo casistico nel concorrere a plasmare una visione del diritto idealizzata e distante dalle contraddittorietà del mondo reale¹⁸. Le critiche di Frank si accompagnavano alla sollecitazione ad abbandonare l'insegnamento della *library law*, fondato sull'idealizzazione del diritto come meccanismo razionale e coerente di risoluzione delle controversie giudiziarie, funzionale all'addestramento di futuri giudici e avvocati connotati da un atteggiamento artificiale verso i fenomeni giuridici e permeati da una fede acritica nei confronti

¹³ C. BLENGINO, *Interpretazione del diritto e cultura giuridica*, cit., p. 192.

¹⁴ B. KIMBALL, *The Proliferation of Case Method Teaching in American Law Schools: Mr. Langdell's Emblematic "Abomination" 1890-1915*, in «History of Education Quarterly», 46, 2, 2006, pp. 191-247.

¹⁵ M. KIELB, *Legal Education in the Perspective of Legal Practice*, in «Onati Socio-Legal Series» 7, 8, 2017.

¹⁶ J.H. MERRYMAN, *Legal Education in Civil Law and Common Law Universities: a Comparison of Objectives and Methods*, in Università degli Studi di Perugia e Consiglio Nazionale delle ricerche (a cura di), *L'educazione giuridica*, t. I, *Modelli di Università e progetti di riforma*, Perugia, 1975, pp. 168-199.

¹⁷ Occorre sottolineare che il metodo langdelliano non è uno studio pratico, ma uno studio teorico di casi pratici, il cui scopo non è insegnare allo studente a svolgere la professione, ma a «thinking like a lawyer». Sul punto si sofferma, ad esempio, L. SERAFINELLI, *Alle origini delle cliniche legali nella formazione del giurista statunitense: tra nativismo e New Deal*, in «DPCE Online», 49, 4, 2022, p. 3634.

¹⁸ J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, in «University of Pennsylvania Law Review», 81, 8, 1933, p. 920.

del diritto dei libri¹⁹. La riforma del sistema della formazione giuridica in una direzione realista avrebbe potuto essere sostenuta, nella proposta di Jerome Frank, soltanto permettendo agli studenti di sperimentare l'incontro con il diritto attraverso il contatto personale con i suoi protagonisti e la gestione di casi reali. Le cliniche legali, intese nell'idea di Jerome Frank come studi legali creati all'interno delle università, venivano quindi proposte come lo strumento in cui gli studenti, guidati dai docenti, avrebbero potuto acquisire, insieme alla tecnica del diritto, le capacità indispensabili a ricongiungere i principi e le norme giuridiche alla dimensione concreta e relazionale attraverso cui il diritto prende forma²⁰.

Volgendo lo sguardo verso il contesto europeo continentale e facendo specifico riferimento al nostro paese²¹, si può notare come i mutamenti nei metodi dell'insegnamento universitario del diritto si siano intrecciati, nel corso dei secoli, alle trasformazioni del ruolo del giurista nel contesto sociale²². Nell'ambito della premodernità giuridica, lo studio universitario era indirizzato alla formazione del giurista pratico. A quest'ultimo era riconosciuto l'indiscusso ruolo di mediatore dell'ordine sociale ed egli esercitava tale ruolo facendo ricorso principalmente all'arte retorica e all'esercizio di qualità personali, quali l'equità e l'onestà²³. I giuri-

¹⁹ Ivi, p. 922.

²⁰ Ivi e J. FRANK, *Both Ends Against the Middle*, in «University of Pennsylvania Law Review», 100, 1951.

²¹ La vastità e complessità che connotano il tema dello sviluppo della formazione giuridica nel contesto europeo continentale e, all'interno di tale area, delle differenti declinazioni che tale sviluppo ha assunto nei diversi paesi sulla base delle specificità assunte dalle rispettive tradizioni giuridiche, non permettono di essere affrontate compiutamente in questa sede. Con tale consapevolezza, la questione viene toccata in queste pagine senza pretesa di esaustività e limitatamente agli obiettivi specifici del volume.

²² C. AMATO, *Experiential learning from the continental viewpoint: if the cap fits...*, in R. GRIMES (ed.), *Re-thinking Legal Education under the Civil and Common Law. A Road Map for Constructive Change*, Routledge, London, 2018, pp. 13-27.

²³ Il giurista è concepito in questa fase storica come “personaggio illuminato e illuminante, mediatore tra cielo e terra” (P. GROSSI, *L'Europa del diritto*, Laterza, Roma-Bari, 2007).

sti premoderni «non applica[va]no il diritto generale alla situazione particolare, bensì crea[va]no il diritto in forza dei casi concreti»²⁴. Per questa ragione, il metodo didattico utilizzato dalle università faceva seguire alle *lectiones literae*, attraverso le quali gli studenti venivano introdotti alla conoscenza ed all'interpretazione dei testi romani, il dibattito casistico volto a risolvere il problema posto dal docente, mettendo a fuoco possibili obiezioni (*contraria*) e questioni controverse (*quaestiones*)²⁵.

Fino al XVII secolo la distinzione tra giurista pratico e accademico è rimasta incerta, ma con l'affermarsi del giusnaturalismo la concezione della funzione del docente di diritto rispetto al resto della società ha subito un mutamento radicale. Ad una concezione delle regole come prodotto del naturale raziocinio, ha corrisposto nel contesto culturale caratterizzato dalla filosofia giusnaturalistica, un'idea del diritto destoricizzata, da intendersi e tramandarsi quale scienza pura, fondata sulla ragione²⁶. Ai successivi processi di codificazione e di costituzionalizzazione si deve la definitiva separazione del campo del diritto dai campi della morale e della politica. Tali processi, agevolando «congiuntamente [...] la tecnicizzazione della professione giuridica» hanno contribuito «così a deresponsabilizzare, in senso politico, il giurista»²⁷. L'attività di quest'ultimo non è più concepita come pratico – valutativa, ma come «un'attività tecnico – conoscitiva»²⁸ il cui oggetto è un sapere codificato, a sua volta espressione di «omniscienza ed onnipotenza del legislatore statale»²⁹.

Radicatosi profondamente nella mentalità dei giuristi di *civil*

²⁴ A.M. HESPANA, *La cultura giuridica europea*, Il Mulino, Bologna, 2012, p. 135.

²⁵ C. AMATO, *Experiential learning from the continental viewpoint: if the cap fits...*, cit., pp. 13-14.

²⁶ L. BUGATTI, *L'identità del nuovo giurista e il diritto come pratica sociale*, in G. VIGGIANI (a cura di), *La didattica del diritto. Paradigmi, casi ed esperienza*, Ledizioni, Milano, 2022, p. 171.

²⁷ G. TARELLO, *Storia della cultura giuridica moderna. Assolutismo e codificazione del diritto*, Il Mulino, Bologna, 1976, p. 28.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ P. GROSSI, *La cultura del civilista italiano. Un profilo storico*, Giuffrè, Milano, 2002, p. 10.

law, questo modo di concepire la scienza giuridica ha fornito legittimazione scientifica al nostro modello di educazione giuridica durante tutto il secolo scorso, implicitamente identificando il «buon giurista»³⁰ come un «servum legum»³¹.

Dagli assunti su cui si fonda il positivismo giuridico moderno discendono, in modo coerente, i metodi di insegnamento del diritto. L'oggetto dello studio è divenuto prevalentemente il diritto positivo e la tecnica ritenuta più idonea a cogliere e trasmettere la conoscenza giuridica è considerata il metodo esegetico³². La scienza giuridica è stata, dunque, concepita come un sapere tecnico specialistico che può essere acquisito essenzialmente attraverso la conoscenza delle norme giuridiche, sostanziali e procedurali. Solo subordinatamente acquisiscono rilevanza per completare la conoscenza del diritto le interpretazioni dottrinali e giurisprudenziali, ovvero le elaborazioni proposte da coloro cui viene riconosciuto il ruolo di esperti del diritto³³.

La configurazione della formazione giuridica attraverso una pluralità di discipline non comunicanti tra loro e funzionali «alla trasmissione aproblematica e acritica di sostanze normative ordinate a sistema e di verità cristallizzate nelle categorie senza tempo della dogmatica»³⁴ è ulteriore espressione dell'incontro della concezione giuspositivistica del diritto con la pedagogia neoidealista gentiliana³⁵. Concepire la conoscenza del diritto come il risultato

³⁰ M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, in C. BLENGINO-C. SARZOTTI (a cura di) *Quale formazione per quale giurista? Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*, cit., p. 59.

³¹ P. GROSSI, *L'Europa del diritto*, cit., p. 154. Come osserva Paolo Grossi, l'interiorizzazione culturale del modello è stata tale per cui i giuristi «pur essendo le prime vittime del parossismo legalistico perché espropriati del ruolo loro consueto di fonti del diritto, sono convintamente orgogliosi di proporsi come servi legum, dominati dalla maestà indiscutibile di quel prodotto supremo del progresso umano che è il codice» (*ibidem*).

³² A.M. HESPANA, *La cultura giuridica europea*, Il Mulino, Bologna, 2012.

³³ C. BLENGINO, *Interpretazione del diritto e cultura giuridica*, cit., p. 192.

³⁴ M. VOGLIOTTI, *La fine del grande stile* in V. BARSOTTI (ed), *L'identità delle scienze giuridiche in ordinamenti multilivello*, in *Quaderni del dottorato fiorentino in scienze giuridiche*, Maggioli, 2014, p. 166.

³⁵ I cui fondamenti possono essere rinvenuti in G. GENTILE, *Sommario di*

del trasferimento di sostanze giuridiche implica, in sintonia con i fondamenti della pedagogia idealista, la sostanziale indifferenza nei confronti delle strategie didattiche adottate dal docente per realizzare il trasferimento di tali sostanze.

Poiché si ritiene che uno dei fondamenti del sistema giuridico, la «certezza del diritto», possa essere garantito e preservato da un ragionamento giuridico strutturato su precisi paradigmi logico – formali e «dai giuristi non ci si aspetta che sia forniti di [...] creatività»³⁶, la formazione del giurista moderno non include nei propri orizzonti e obiettivi di apprendimento la dimensione metacognitiva. Tale dimensione è considerata irrilevante con riferimento alle competenze che dovrebbero essere possedute dai docenti per insegnare. Questi ultimi, a loro volta, non ritengono sia loro compito sviluppare le abilità metacognitive dei futuri giuristi³⁷. Sulla base di tali premesse l'insegnamento del diritto è venuto ad assumere una forma essenzialmente predicativa³⁸, che si esprime attraverso le lezioni impartite dai docenti in modo cattedratico. Specularmente, il suo apprendimento è venuto a configurarsi come un percorso di sostanziale autoeducazione, che si realizza attraverso lo studio individuale rispetto al quale la lezione del do-

pedagogia come scienza filosofica, Sansone, Firenze, 1959 e ID., *La riforma dell'educazione*, Sansoni, Firenze, 1975. Gentile non riconosceva autonomia scientifica alla pedagogia: «Ora a me pare che la pedagogia, se è la scienza della formazione dello spirito, coincida puntualmente con la scienza o filosofia dello spirito; che non vi abbia questione pedagogica, la quale si sollevi al di sopra dell'opinabile all'altezza di dignità scientifica, senza entrare nel dominio di essa filosofia dello spirito; e che il concetto corrente della pedagogia non sia se non un concetto empirico» (G. GENTILE, *Scuola e filosofia*, Sandron, Palermo, 1908).

³⁶G. PASCUZZI, *La creatività del giurista. Tecniche e strategie dell'innovazione giuridica*, Zanichelli, Bologna, 2018, p. 1.

³⁷I corsi attraverso cui si articola la formazione giuridica presenterebbero, per utilizzare le parole di Antonio Padoa Schioppa, almeno tre carenze strutturali: «non si insegna a studiare bene; non si insegna a impostare e a risolvere un caso; non si insegna a scrivere» (A. PADOA SCHIOPPA, *Ri-formare il giurista. Un percorso incompiuto*, Giappichelli, Torino, 2014, p. 84).

³⁸V. SCIALOJA, *L'ordinamento degli studi di giurisprudenza in relazione alle professioni* (1914), in *Scritti e discorsi politici*, Cedam, Padova, vol. II, 1936, p. 213.

cente spesso non è percepita dagli studenti come un supporto né necessario né utile³⁹.

Nel secolo scorso non sono mancate, da parte di giuristi autorevoli, le critiche nei confronti dell'inutilità della formazione giuridica universitaria strutturata sulla lezione cattedratica, nonché le esortazioni a sostituire le predicazioni con forme didattiche seminariali e cooperative⁴⁰ e ad «abbandonare le geometriche costruzioni dogmatico – formali» per «considerare il diritto come atto che si fa oltreché come rapporto che è»⁴¹. Tali richiami sono, tuttavia, rimasti isolati sia quando essi hanno sollecitato la necessità di risalire «alle fonti del diritto medesimo, la conoscenza delle quali è indissolubilmente legata a una concezione dei valori etici ed economici, ai valori dell'individuo e della società»⁴², sia quando la loro attenzione si è indirizzata verso l'esigenza di includere il «saper fare» entro gli obiettivi della formazione del giurista⁴³.

³⁹ A questo riguardo risultano emblematiche e tuttora tristemente attuali le considerazioni con cui Walter Bigiavi constatava che «la lezione cattedratica serve molto poco, tant'è vero che la gran massa degli studenti non le ascolta» (W. BIGIAVI, *La riforma degli studi giuridici in Francia*, in «Rivista di diritto civile», 1956, p. 130) e, analogamente, Vincenzo Scialoja rilevava che «gli studenti [...] lo sanno e [...] lo dimostrano nel modo più evidente ed offensivo: col non venire alle nostre lezioni; ed hanno perfettamente ragione. A che serve questa nostra predicazione quando ciò che diciamo si può leggere nei libri?» (V. SCIALOJA, *L'ordinamento degli studi di giurisprudenza in relazione alle professioni*, cit., 1936, p. 213).

⁴⁰ Oltre ai già citati V. SCIALOJA, *L'ordinamento degli studi di giurisprudenza in relazione alle professioni*, cit. e W. BIGIAVI, *La riforma degli studi giuridici in Francia*, cit., anche Cappelletti sosteneva che «le lezioni cattedratiche non vanno integrate, ma puramente e semplicemente *soppresse e dimenticate* – come fa, del resto, la maggioranza degli studenti, dai quali esse sono costantemente disertate» (M. CAPPELLETTI, *L'educazione del giurista e la riforma dell'università*, Giuffrè, Milano, 1974, pp. 264-265).

⁴¹ M. CAPPELLETTI, *L'educazione del giurista e la riforma dell'università*, cit., p. 80.

⁴² Ivi, pp. 80-81.

⁴³ Su questo, si ricorda negli stessi anni in cui Jerome Frank introduceva le cliniche legali negli Stati Uniti, l'analogo ma meno fortunato tentativo di Francesco Carnelutti di introdurre l'insegnamento clinico legale nella formazione giuridica italiana (F. CARNELUTTI, *Le cliniche del diritto*, in «Rivista Italiana di Diritto Procedurale Civile», 1, 1935, pp. 169-175).

2. Verso un nuovo modello formativo

I fondamenti storici e teorici sottesi al modello della formazione giuridica affermatosi a partire dal giuspositivismo spiegano perché, in Italia, le questioni attinenti all'insegnamento del diritto siano sfuggite per lungo tempo ad un dibattito sistematico⁴⁴ né, tantomeno, abbiano generato un processo autoriflessivo all'interno dell'ambito accademico, il quale si rivela tuttora poco incline ad interrogarsi sulle implicazioni connesse alle proprie scelte didattiche.

L'attuale contesto – caratterizzato da multiculturalismo, migrazioni di massa, accentuazione delle disuguaglianze sociali e digitalizzazione – sta, peraltro, profondamente trasformando l'immagine del buon giurista e, di conseguenza, l'idea di quale sia un buon modello di formazione giuridica⁴⁵. Sebbene l'insegnamento del diritto positivo tenda ancora oggi prevalentemente a replicare una riduzione del «diritto alla sua validità formale mettendo in secondo piano ogni considerazione sulle questioni che riguardano sia la sua efficacia (problema fenomenologico oggetto della sociologia del diritto) sia la sua giustizia valoriale (problema deontologico oggetto della filosofia del diritto)»⁴⁶, l'attenzione che la comunità accademica inizia a rivolgere sul piano teorico ai temi legati alla didattica del diritto⁴⁷ ed alla

⁴⁴ Con ciò non si ignorano alcuni autorevoli tentativi di avviare una riflessione critica e sistematica sugli obiettivi e sui metodi di insegnamento del diritto. Mi riferisco, ad esempio, all'Osservatorio sulla formazione giuridica coordinato da Vincenzo Cerulli Irelli e Orlando Roselli ed ai tredici volumi che, entro l'omonima collana editoriale hanno animato la riflessione sulla formazione giuridica toccandone aspetti che riguardano, tra gli altri, le sue trasformazioni (O. ROSELLI (a cura di), *Riflessioni sulle trasformazioni della dimensione giuridica*, Esi, Napoli, 2011), le connessioni tra queste e le trasformazioni sociali (A. POGGI-O. ROSELLI, *Trasformazioni sociali e trasformazioni giuridiche*, Esi, Napoli, 2007), la necessità di ripensarne il sistema di valutazione (V. CERULLI IRELLI-O. ROSELLI, *La verifica in itinere della formazione*, Esi, Napoli, 2017).

⁴⁵ M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, cit., p. 59.

⁴⁶ C. BLENGINO-C. SARZOTTI, *La didattica esperienziale: una sfida per l'epistemologia giuridica e la sociologia del diritto*, cit., p. 12.

⁴⁷ Una nuova attenzione verso i fondamenti, le implicazioni e gli obiettivi

formazione giuridica⁴⁸ appare sintomatica dell'avvio di un processo teso al superamento del modello formativo ereditato dalla fase positivistica della modernità giuridica.

La mancata corrispondenza tra il diritto studiato «sui libri» ed il concreto funzionamento del diritto «in azione»⁴⁹, di cui si ren-

dell'insegnamento del diritto è testimoniata dal numero crescente delle pubblicazioni che, negli ultimi anni, iniziano ad occuparsi di tali temi. Senza pretesa di esaustività, affrontano la questione su un piano generale per esempio V. MARZOCCO-S. ZULLO-T. CASADEI, *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, Pacini Giuridica, Pisa, 2019; P. MORO (a cura di), *Insegnare diritto ed economia. Metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica*, Franco Angeli, Milano, 2020; T. CASADEI, *Una didattica "senza frontiere"? Le trasformazioni del diritto e il mestiere di insegnare*, in C. BLENGINO-C. SARZOTTI (a cura di), *Quale formazione per quale giurista? Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*, cit.; G. VIGGIANI (a cura di), *La didattica del diritto. Paradigmi, casi ed esperienze*, Ledizioni, Milano, 2022. Limitatamente al diritto civile si vedano F. NAPPI, *I ragionamenti applicativi nella didattica del diritto privato*, Giappichelli, Torino, 2011 e ID., *Didattica del diritto civile 2.0. Un prototipo di didattica fondata sull'addestramento al giudizio applicativo*, Giappichelli, Torino, 2015 e P. ZATTI-G. IUDICA, *Linguaggio e regole del diritto privato. Casi, domande e schede per la didattica e l'autovalutazione*, Cedam, Padova, 2017.

⁴⁸ Nuovamente senza pretesa di esaustività, alimentano il più recente dibattito sulla formazione del giurista i contributi di M. VOGLIOTTI, *Tra fatto e diritto. Oltre la modernità giuridica*, Giappichelli, Torino, 2007; ID., *La fine del grande stile*, in V. BARSOTTI (ed.), *L'identità delle scienze giuridiche in ordinamenti multilivello. Quaderni del dottorato fiorentino in scienze giuridiche*, Maggioli, 2014; ID., *Il giudice al tempo dello scontro tra paradigmi*, in «Diritto Penale Contemporaneo», 2016, pp. 1-18; ID., *Per una nuova educazione giuridica*, cit.; O. ROSELLI, *Scritti per una scienza della formazione giuridica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2012; P. COSTA, *La formazione del giurista: a proposito di una recente collana di studi*, in «Sociologia del diritto», 2013, 1, pp. 215-222; G. PASCUZZI, *Giuristi si diventa. Come riconoscere e apprendere le abilità proprie delle professioni legali*, Il Mulino, Bologna, 2008; ID., *La creatività del giurista. Tecniche e strategie dell'innovazione giuridica*, Zanichelli, Bologna, 2018; F. PUPPO, *Brevi note sull'educazione del giurista*, in «Cultura e diritti per una formazione giuridica», 3, 2, 2014, pp. 29-40; B. PASCIUTA-L. LOSCHIAVO (a cura di), *La formazione del giurista. Contributi per una riflessione*, RomaTre Press, 2018; T. GRECO, *L'orizzonte del giurista tra autonomia ed eteronomia*, cit.; P. SOMMAGGIO-M. BOVO, *Nuove strategie per la formazione giuridica. Modelli formativi per una educazione*, Giappichelli, Torino, 2021; C. BLENGINO-C. SARZOTTI (a cura di), *Quale formazione per quale giurista? Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*, cit.

⁴⁹ Il riferimento è alla celebre distinzione operata da Roscoe Pound tra *law in*

dono conto con disagio coloro che terminano i corsi di studi giuridici nell'affacciarsi alle prime esperienze di carattere professionale acuisce l'evidente inadeguatezza del modello formativo ereditato dalla modernità giuridica a preparare il giurista ad operare nel campo giuridico della postmodernità⁵⁰.

È esperienza ancora attuale e comune per i neolaureati concludere gli studi giuridici inconsapevoli di come si svolga un'udienza, impreparati a sostenere un'argomentazione o a comunicare con un cliente, ignari delle modalità con cui le sanzioni vengono concretamente gestite ed eseguite negli istituti di pena⁵¹. Si tratta di lacune superabili ripensando la direzione dell'insegnamento ed il ruolo del docente. La prima – sottolineava Carnelutti – dovrebbe «risalire dal concreto all'astratto anziché discendere dall'astratto al concreto»⁵². Il secondo non può «conoscere soltanto dei libri e non anche degli uomini»⁵³.

Il giurista è per definizione chiamato a risolvere problemi. La società guarda al diritto come ad uno strumento utile a dare risposta alle esigenze che dalla stessa provengono⁵⁴. Al giurista è richiesto «di padroneggiare il sapere giuridico, il saper fare e il saper essere»⁵⁵ ovvero la capacità di comprendere il contesto in cui opera, di adottare i comportamenti appropriati alle situazioni, di gestire le interazioni con gli altri attori sociali presenti nel contesto⁵⁶. Il sapere proprio del giurista è, in altre parole un sapere interpretativo⁵⁷, il cui stesso etimo esprime il significato «della

the books e law in action (R. POUND, *Law in the books and law in action*, in «American Law Review», XLIV, 1910, p. 12 ss.).

⁵⁰ M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, cit.; C. BLENGINO-C. SARZOTTI (a cura di), *Quale formazione per quale giurista? Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*, cit.

⁵¹ C. BLENGINO, *Interpretazione del diritto e cultura giuridica*, cit., p. 192.

⁵² F. CARNELUTTI, *Le Cliniche del diritto*, cit., p. 173.

⁵³ Ivi, p. 174.

⁵⁴ G. PASCUZZI, *La creatività del giurista. Tecniche e strategie dell'innovazione giuridica*, cit., p. 13.

⁵⁵ Ivi, p. 221.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ M. VOGLIOTTI, *Il giudice al tempo dello scontro tra paradigmi*, cit., p. 7.

mediazione, del mettere in relazione entità (testo e contesto, fatto e diritto, essere e dover essere)»⁵⁸.

Il sapere interpretativo del giurista implica, a ben vedere, il possesso di abilità e competenze che un insegnamento concepito come trasferimento di sostanze normative non può raggiungere. Tale modello esclude dal proprio ambito due elementi essenziali: lo sviluppo di competenze pratiche e la capacità critica di comprendere il diritto in contesto.

Il campo giuridico della postmodernità vede vacillare entrambi i pilastri su cui si struttura la cornice epistemologica del paradigma giuridico moderno: l'affermazione del metodo veritativo oggettivante delle scienze teoretiche e la logica dei confini⁵⁹.

Il modello formativo ereditato dalla fase positivista della modernità giuridica si rivela del tutto inidoneo a preparare il giurista ad operare entro il campo giuridico della postmodernità. Sul piano dell'esperienza giuridica, all'immagine del diritto come piramide si sostituisce oggi quella della rete⁶⁰ la quale rispetto alla sostanza del diritto fa prevalere le relazioni tra i diversi attori che contribuiscono a costruire i processi interpretativi in una prospettiva orizzontale⁶¹. Al centro di questa rappresentazione del diritto si delinea «la figura del giurista-interprete», ovvero di «colui che, sollecitato da casi problematici, è chiamato a tessere le relazioni tra i diversi materiali giuridici [...] al fine di costruire la soluzione giuridica più appropriata al fatto (ossia più ragionevole, proporzionata, giusta)»⁶². Si tratta di una rottura epistemologica che

⁵⁸ Osserva Massimo Vogliotti che testo e contesto, fatto e diritto, essere e dover essere si costituiscono reciprocamente nella relazione ricorsiva che l'ermeneutica giuridica ha sintetizzato con la celebre immagine del «circolo ermeneutico». La filiazione dell'ermeneutica giuridica stessa dalla tradizione aristotelica della filosofia pratica, sottolinea Vogliotti, è esplicitamente rivendicata da Gadamer nella sua opera *Verità e metodo* (M. VOGLIOTTI, *Il giudice al tempo dello scontro tra paradigmi*, cit., p. 7).

⁵⁹ M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, cit., p. 244.

⁶⁰ F. OST-M. VAN DE KERCHOVE, *De la pyramide au réseau? Pour une théorie dialectique du droit*, Bruxelles, 2002.

⁶¹ C. BLENGINO-C. SARZOTTI, *La didattica esperienziale: una sfida per l'epistemologia giuridica e la sociologia del diritto*, cit., p. 13.

⁶² M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, cit., p. 245.

concepisce l'attività del giurista come «un processo cognitivo in cui interagiscono, allo stesso tempo, il testo della norma e il contesto in cui tale norma assume un significato teso a produrre effetti nella realtà sociale. Tale modello prende le mosse da una questione epistemologica che riguarda in generale la teoria del diritto e il suo rapporto con la dogmatica giuridica, ma giunge a conclusioni che riguardano anche le pratiche che possiamo definire giuridiche e, conseguentemente, l'insegnamento che occorre impartire a quei soggetti chiamati a gestire professionalmente tali pratiche, ovvero coloro che vengono comunemente chiamati giuristi»⁶³.

L'interpretazione di un testo giuridico non può prescindere dalle domande che ad esso si pongono ed implica la conoscenza del con-testo sociale, culturale, politico, economico e psicologico entro il quale quel testo assume significato⁶⁴.

Se tale conoscenza costituiva per il giurista premoderno l'*ars boni et aequi* che egli apprendeva attraverso l'esperienza della risoluzione delle controversie e nell'ambito della comunità dei giuristi che tramandavano le pratiche argomentative attraverso le quali era possibile svolgere la funzione dello *ius in artem redigere*, con il consolidarsi delle scienze dell'uomo la conoscenza del con-testo si è specializzata. Ciò rende necessario, in primo luogo, che il giurista acquisisca, almeno sommariamente, le competenze scientifiche extragiuridiche necessarie a consentirgli di conoscere le dinamiche di quei con-testi. In secondo luogo, è indispensabile che egli sappia «mantenere un atteggiamento “critico” e “riflessivo” rispetto ai con-testi stessi in modo da formulare soluzioni normative “ragionevoli” e accettabili dagli attori sociali dando sostanza concreta ai principi costituzionali dell'ordinamento»⁶⁵.

Essendo queste le competenze richieste oggi agli operatori del diritto sul piano dell'esperienza giuridica, risulta necessario intervenire sul piano della didattica, superando l'«artificioso tentativo

⁶³ C. BLENGINO-C. SARZOTTI, *La didattica esperienziale: una sfida per l'epistemologia giuridica e la sociologia del diritto*, cit., p. 14.

⁶⁴ Ivi, p. 15.

⁶⁵ *Ibidem*.

di semplificazione e costrizione a cui il diritto [è] stato sottoposto negli ordinamenti moderni a regime rigidamente codificato»⁶⁶ per rendere la formazione giuridica capace di contrastare l'inadeguatezza «profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali [...] dall'altra»⁶⁷.

Risponde in parte a tale obiettivo l'apertura verso campi del sapere differenti dal diritto positivo, introducendo nei percorsi di formazione giuridica materie sociologiche, psicologiche, antropologiche o economiche⁶⁸, ma la spinta trasformativa in grado di generare un radicale mutamento di paradigma formativo si situa oggi nella convergenza tra la ripresa di concezioni che ritengono necessario il recupero della natura pratica del sapere giuridico⁶⁹ e le sollecitazioni che impongono al sistema formativo italiano di adeguarsi alle aspettative di apprendimento dei cicli di studio delineate nell'ambito dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore⁷⁰ il quale si attende che il laureato magistrale abbia conseguito «la capacità di raccogliere e interpretare e dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione sui temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi»

Indirizzare la formazione verso lo sviluppo integrato di conoscenze, abilità e competenze, richiede di mettere in discussione il modello trasmissivo della conoscenza giuridica e di transitare verso forme di didattica esperienziale in grado di promuovere una

⁶⁶ P. GROSSI, *Scienza giuridica italiana. Un profilo storico 1860-1950*, Giuffrè, Milano, 2000, p. 286.

⁶⁷ E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 5.

⁶⁸ C. BLENGINO, *Interpretazione del diritto e cultura giuridica*, cit., p. 194.

⁶⁹ M. VOGLIOTTI, *La fine del grande stile*, cit., 2014, p. 115.

⁷⁰ Cfr. l'allegato 1 alla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* n. 2008/C 111/01, con particolare riferimento alla lett. f).

visione realistica⁷¹ e pratica del diritto⁷².

La necessità di sviluppare competenza – ossia la capacità di utilizzare conoscenze⁷³ e abilità⁷⁴ in situazioni di lavoro o di studio in modo autonomo e responsabile⁷⁵ – apre oggi l'insegnamento del diritto a metodi ispirati alla pedagogia del pragmatismo⁷⁶, ponendo le basi per un mutamento di paradigma che coinvolge la concezione del diritto e gli scopi stessi dell'educazione giuridica⁷⁷.

⁷¹ C. BLENGINO-C. SARZOTTI, *La didattica esperienziale: una sfida per l'epistemologia giuridica e la sociologia del diritto*, cit.; C. BLENGINO-C. AGNELLA-C. DE ROBERTIS, *I diritti messi alla prova: il ruolo della didattica ludica nell'apprendimento del diritto*, in G. VIGGIANI (a cura di), *La didattica del diritto. Paradigmi, casi ed esperienze*, cit.

⁷² G. PASCUZZI, *Problem solving nelle professioni legali*, Il Mulino, Bologna, 2017; ID., *Giuristi si diventa*, cit.

⁷³ Definite come il «risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento, le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio». Possono essere teoriche o pratiche (lett. g), all. 1 *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* n. 2008/C 111/01).

⁷⁴ Definite come «capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi», le abilità possono essere cognitive, se comprendono l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo, o pratiche, qualora comprendano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti (lett. h), all. 1 *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* n. 2008/C 111/01).

⁷⁵ Cfr. sul punto la lett. i), all. 1 della *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* n. 2008/C 111/01, che definisce le competenze come la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

⁷⁶ J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, cit.; ID., *Esperienza ed educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014 [1938]; ID., *Come pensiamo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2019 [1910].

⁷⁷ C. BLENGINO-C. SARZOTTI, *La didattica esperienziale: una sfida per l'epistemologia giuridica e la sociologia del diritto*, cit., p. 19.

Se compito del giurista è fornire soluzioni ai problemi, è necessario che la sua formazione preveda uno spazio per l'insegnamento delle abilità creative⁷⁸. Costruire esperienze didattiche che conducano gli studenti ad affrontare situazioni reali o realistiche diventa essenziale perché essi possano comprendere il diritto come «fenomeno che si rivela nella pratica»⁷⁹.

Il superamento del modello tradizionale dell'insegnamento, che si sviluppa sulla rigida distinzione tra insegnamento ed apprendimento e vede nell'aula, sia dal punto di vista fisico sia simbolico, il luogo privilegiato dell'azione educativa, è promosso da concezioni che considerano l'esperienza come la principale fonte di conoscenza e che assumono come priorità educativa lo sviluppo della capacità degli attori di elaborare l'esperienza di sé, del rapporto con gli altri e del mondo. Tali concezioni, variamente ispirate al pragmatismo pedagogico, danno luogo ad una grande varietà di «metodi oltre l'aula»⁸⁰. Nell'ambito della formazione giuridica, la comprensione delle complessità che attraversano la società, le relazioni ed i processi interpretativi del diritto può essere, ad esempio, promossa attraverso le simulazioni e la didattica ludica. Improntati alla pedagogia costruttivista⁸¹, tali metodi supportano la comprensione dei fenomeni giuridici nella prospettiva del diritto in azione⁸² e consentono agli studenti di identificare quale elemento determinante del significato delle azioni giuridicamente orientate il ruolo assunto nel «fare situato»⁸³ che connota l'esperienza giuridica.

⁷⁸ G. PASCUZZI, *La creatività del giurista. Tecniche e strategie dell'innovazione giuridica*, cit., p. 221.

⁷⁹ 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», 2014, p. 133.

⁸⁰ C. MONTEDORO-D. PEPE (a cura di), *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, ISFOL, I libri del Fondo Sociale Europeo, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2007, p. 353.

⁸¹ J. DEWEY, *Esperienza ed educazione*, cit.; L.S. VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza Roma-Bari, 2008 [1934]; J. PIAGET, *Lo strutturalismo*, Il Saggiatore, Milano, 1974 (1968).

⁸² Cfr. R. POUND, *Law in the books and law in action*, cit. Utilizza il concetto di diritto vivente E. EHRLICH, *Fondamenti della sociologia del diritto*, Giuffrè, Milano, 1976.

⁸³ E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006 [1998].

3. Il metodo clinico legale

L'integrazione tra la pedagogia del pragmatismo e la concezione realista del diritto trova oggi la sua più significativa espressione nello sviluppo, anche in Italia, del metodo clinico legale.

Le origini delle cliniche legali sono controverse, ma la maggior parte delle ricostruzioni storiche convergono nell'individuare nell'insoddisfazione nei confronti dell'approccio dogmatico al diritto espressa dai sostenitori del realismo giuridico il motore propulsivo che ne ha determinato l'introduzione nei percorsi di formazione dei giuristi⁸⁴. I fondamenti teorici del metodo clinico legale vengono oggi prevalentemente ricondotti al progetto di riforma dei programmi di insegnamento del diritto nelle facoltà americane elaborato da Jerome Frank⁸⁵.

Gli intenti formativi delle cliniche legali sono venuti progressivamente ad integrarsi in modo sempre più esplicito con obiettivi di intervento sociale. Tali obiettivi, implicitamente riconosciuti nella proposta di Jerome Frank di accompagnare l'apprendimento del diritto incarnato impegnando gli studenti in servizi di assistenza legale gratuita rivolti a persone non abbienti, diventano preponderanti con il convergere delle cliniche legali, negli anni '60 dello scorso secolo, verso il movimento dei *critical legal studies*. La critica mossa da tali studi alla presunta neutralità del diritto ed al ruolo «intensamente politico»⁸⁶ dei percorsi su cui tra-

⁸⁴ Richard Wilson sottolinea che, negli stessi anni in cui negli Stati Uniti le cliniche legali venivano promosse da Jerome Frank, anche in Nord Europa ha visto il fiorire di iniziative riconducibili alle cliniche legali, influenzate dal movimento realista sviluppatosi in tale contesto (R. WILSON, *Beyond legal imperialism. US Clinical Legal Education and the New Law and Development*, in F. BLOCH (ed), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press, 2011, pp. 135-150). Non riconosce, invece, le origini delle cliniche nell'ambito del realismo giuridico americano, anticipandole alla fine dell'800, L. SERAFINELLI, *Alle origini delle cliniche legali nella formazione del giurista statunitense: tra nativismo e New Deal*, cit.

⁸⁵ J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, cit.; ID., *Both Ends Against the Middle*, in «University of Pennsylvania Law Review», 100, 1951.

⁸⁶ D. KENNEDY, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy*, New York University Press, 1982, p. 591. Per un approfondimento circa gli sviluppi

dizionalmente la formazione giuridica si struttura conduce le cliniche legali ad assumere, a partire da quel periodo, obiettivi di emancipazione sociale e di lotta politica⁸⁷.

Negli anni successivi, la dinamica di sviluppo geografico della pedagogia clinica si intreccia con gli obiettivi del Movimento per l'accesso alla giustizia e riconosce in Mauro Cappelletti un fondamentale riferimento⁸⁸. Gli scopi di promozione dell'accesso alla giustizia sono divenuti parte integrante del movimento delle cliniche legali con la diffusione del modello clinico legale in Europa, iniziata nei paesi nell'Est a seguito della caduta del muro di

assunti dalla prospettiva realista nei cosiddetti *critical legal studies* si rimanda a D. KENNEDY, *The Critique of Rights in Critical Legal Studies*, in W. BROWN-J. HALLEN (ed), *Left Legalism/Left Critique*, Duke University Press, 2002, pp. 176-226. Con riguardo specifico alla concezione critica del ruolo dell'educazione giuridica nella prospettiva dei *Critical Legal Studies* si veda D. KENNEDY, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy A Polemic Against the System*, New York University Press, New York, 2004.

⁸⁷ Per un approfondimento sugli sviluppi della clinical education in relazione alle trasformazioni dei suoi riferimenti teorici si veda anche K. SCOTT, *Clinical Legal Education: Reflections on the Past Fifteen Years and Aspirations for the Future*, 36, in «Catholic University Law Review», 36, 1987, pp. 337-365.

⁸⁸ M. CAPPELLETTI, *Accesso alla giustizia: conclusione di un progetto internazionale di ricerca giuridico-sociologica*, in «Foro Italiano», 54, 1979; ID (a cura di), *Access to Justice*, vol. 4, European University Institute, Firenze, 1981. Per una riflessione organica sui nessi che collegano il movimento delle cliniche legali e il movimento per l'accesso alla giustizia si rimanda a F. BLOCH, *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, cit., e a J. GARCIA ANON, *Access to Justice and the Impact of the European Legal Clinics in Case Law*, in C. BLENGINO-A. GASCON CUENCA (ed) *Epistemic Communities at the Boundaries of Law. Clinics as a Paradigm of the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, 2019, cit., pp. 63-92. Il tema è ampiamente sottolineato, in Italia, anche da M.R. MARELLA-E. RIGO, *Cliniche legali, commons e giustizia sociale*, in «Parolechiave», 1, 2015; C. BARTOLI, *The Italian Legal Clinics Movement: Data and Prospects*, in «International Journal of Clinical Legal Education», 22, 2, 2015; M. BARBERA, *The Emergence of an Italian Clinical Legal Education Movement: the University of Brescia Law Clinic*, in A. ALEMANNO-L. KHADAR (ed), *Reinventing Legal Education How Clinical Education is Reforming the Teaching and Practice of Law in Europe*, cit.; A. MAESTRONI-P. BRAMBILLA-M. CARRER (a cura di), *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, cit.

Berlino⁸⁹, e giunta ad interessare i paesi occidentali continentali all'inizio di questo secolo⁹⁰.

I sistemi educativi radicati sugli assunti del giuspositivismo sono stati per lungo tempo impermeabili all'ondata innovativa del metodo clinico⁹¹. La cultura giuridica di *civil law* si è, infatti, indubbiamente dimostrata più refrattaria di quella anglosassone a mettere in discussione i propri assunti dogmatici⁹². Le aperture da parte nei sistemi educativi dell'Europa continentale verso il metodo clinico legale si legano oggi alle sollecitazioni al cambiamento che a partire dal c.d. Processo di Bologna vengono rivolte ai sistemi della formazione universitaria in tali paesi⁹³.

⁸⁹ M. BERBEC-ROSTAS-A. GUTNIKOV-B. NAMYSLOWSKA-GABRYSIK, *Clinical Legal Education in Central and Eastern Europe: Selected Case Studies*, in F. BLOCH *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, cit., p. 55 ss.

⁹⁰ In tale area la diffusione delle cliniche legali è partita dalla Spagna. Sul punto J. GARCÍA ANÓN, *The evolution of the Juridical Clinical Education in Spain*, in «Revista de Educacion y Derecho», 11, 2015. Non ci si soffermerà in questa sede nella ricostruzione degli sviluppi del movimento clinico in Sud America, in Asia e in Africa, pur nella consapevolezza che le cliniche legali sono oggi attive e vitali anche in tali aree. Sul punto si rimanda a F. BLOCH, *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, cit. e U. STEGE, *How Clinical Legal Education is Crossing Borders?*, in C. BLENGINO-A. GASCON CUENCA (ed), *Epistemic Communities at the Boundaries of Law. Clinics as a Paradigm of the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, cit., pp. 139-154.

⁹¹ R. WILSON, *Western Europe: Last Holdout in the Worldwide Acceptance of Clinical Legal Education*, in «German Law Journal» 10, 7, 2009, pp. 823-846.

⁹² Non si dimentichi che già nel 1935 Francesco Carnelutti aveva proposto di introdurre negli studi giuridici l'insegnamento di tipo clinico, nella consapevolezza che tale insegnamento «non si può fornire né con lo stesso metodo né con la stessa attitudine, né con la stessa esperienza degli insegnamenti puramente teorici. Quanto al metodo si tratta nientemeno che di un'inversione; risalire dal concreto all'astratto anziché discendere dall'astratto al concreto. Circa l'attitudine, poiché occorre non tanto sapere quanto saper fare, bisogna tener conto non solo della potenza razionale, ma altrettanto della potenza intuitiva. Infine, il clinico guai se conosce soltanto dei libri e non anche degli uomini! Insomma deve essere, insieme, un teorico e un pratico del diritto» (F. CARNELUTTI, *Le Cliniche del diritto*, in «Rivista Italiana di Diritto Procedurale Civile». 1, 1935, pp. 173-174).

⁹³ D. BLAZQUEZ-MARYN, *The Bologna Process and the Future of Clinical Education in Europe: A View from Spain*, in F. BLOCH, *The Global Clinical Move-*

Sebbene le origini delle cliniche legali siano geograficamente collocabili nel contesto americano, l'attuale diffusione del metodo clinico non costituisce espressione di un imperialismo clinico statunitense⁹⁴, ma appare piuttosto il frutto di un'ibridazione di tecniche giuridiche e metodologie didattiche, conseguente all'incontro tra le culture giuridiche di *common law* e di *civil law*⁹⁵. Nelle modalità con cui la pedagogia clinica legale prende oggi forma sembra, dunque, potersi riconoscere a tale metodo la capacità di mediare fra modelli formativi incentrati sulla teoria e modelli fondati sulla prassi, "ognuno dei quali ha manifestato limiti suoi propri, rispettivamente perché incurante delle professioni forensi, il primo, ovvero dell'approfondimento culturale, il secondo"⁹⁶.

Le contaminazioni che connotano lo sviluppo delle cliniche legali e la dimensione transnazionale del movimento clinico legale esplicano il loro effetti sulle pratiche educative, ma coinvolgono anche i processi di attuazione dei diritti fondamentali. Considerando l'ampliarsi dello spazio giuridico contemporaneo, le cliniche legali rappresenterebbero uno strumento «per opporre una forma progressiva di "imperialismo giuridico" a una forma conservatrice dello stesso imperialismo; a una globalizzazione del mercato, una globalizzazione dei diritti»⁹⁷.

Il metodo clinico legale si configura oggi come un metodo di formazione giuridica che coinvolge gli studenti in azioni concrete

ment: Educating Lawyers for Social Justice, cit., pp. 121-131; R. WILSON, *The Global Evolution of Clinical Legal Education. More than a Method*, Cambridge University Press, 2017; C. BLENGINO-A. GASCON CUENCA (ed), *Epistemic Communities at the Boundaries of Law. Clinics as a Paradigm of the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, Ledizioni, Milano, 2019.

⁹⁴ R. WILSON, *Beyond legal imperialism. US Clinical Legal Education and the New Law and Development*, cit., p. 143.

⁹⁵ C. BLENGINO, *Che cosa (ci) insegnano le cliniche legali?*, in «Diritto & Questioni Pubbliche», 1, p. 47.

⁹⁶ F. PUPPO, *Brevi note sull'educazione del giurista*, cit., p. 35.

⁹⁷ M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, in A. MAESTRONI-P. BRAMBILLA-M. CARRER, *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, cit., XIX, p. 25.

con l'obiettivo di perseguire simultaneamente obiettivi di apprendimento esperienziale e di intervento sociale⁹⁸. Gli elementi di innovatività introdotti dalle cliniche legali nel sistema formativo italiano sono, dunque, molteplici.

In primo luogo, promuovendo lo sviluppo integrato di competenze teoriche e pratiche, il metodo clinico legale consente alla formazione giuridica di raggiungere l'indispensabile obiettivo di armonizzare teoria e prassi e di promuovere una metodologia didattica non solo informativa, ma anche performativa⁹⁹.

In secondo luogo, superando la dicotomia tra teoria e pratica e assumendo il diritto in contesto¹⁰⁰ quale oggetto della formazione del giurista, il metodo clinico si pone in un orizzonte antiformalista e costruttivista del diritto¹⁰¹. La clinica legale rappresenta, entro tale prospettiva, un osservatorio sul diritto in azione, in cui agli studenti è offerta l'opportunità di sperimentare che il diritto non è un sistema ordinato di formule verbali, ma un mondo disordinato di interpretazioni. La scelta compiuta dalle cliniche legali di porre gli studenti in relazione diretta con le istanze di persone reali e con le complessità della realtà sociale assume il duplice obiettivo di far loro sperimentare la distanza tra quanto affermato dalle norme giuridiche ed i modi con cui tali norme vengono quotidianamente applicate¹⁰² e di far loro comprendere che il

⁹⁸ La definizione qui utilizzata, tra le diverse proposte, è quella adottata dallo European Network of Clinical Legal Education, che considera la clinica legale come un «*legal teaching method based on experiential learning, which fosters the growth of knowledge, personal skills and values as well as promoting social justice at the same time*» (<http://www.encl.org/about-encl/definition-of-a-legal-clinic>).

⁹⁹ F. PUPPO, *Brevi note sull'educazione del giurista*, cit., p. 35.

¹⁰⁰ F. BAILLEUX-F. OST, *Droit, contexte et interdisciplinarité: refondation d'une démarche*, in «Revue interdisciplinaire d'études juridiques», 1, 70, 2013, pp. 25-44.

¹⁰¹ C. BLENGINO, *Fondamenti teorici di una pratica: approccio bottom up, prospettiva interdisciplinare e impegno civile nella clinica legale con detenuti e vittime di tratta*, in A. MAESTRONI-P. BRAMBILLA-M. CARRER (a cura di), *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, cit., pp. 233-260.

¹⁰² K. KRUSE, *Getting Real About Legal Realism, New Legal Realism and Clinical Legal Education*, in «New York Law School Law Review», 2011-12, p. 56.

diritto, prima ancora di riguardare casi e tecnicismi ha a che fare «con le persone, con le loro emozioni e con quelle che esse suscitano»¹⁰³. Il pensiero clinico costituisce, quindi, «una sfida fondamentale all'idea che il diritto possa essere compreso senza comprendere la società» e «rende la relazione avvocato-cliente produttiva di comprensioni socio-giuridiche»¹⁰⁴.

L'approccio decostruttivo delle cliniche legali si limita, peraltro, ad un piano descrittivo perché le cliniche legali esprimono «una fiducia di base nel “*diritto vivente*”, nella quale si mescolano posizioni che guardano alla ricerca della “*giusta soluzione*” del caso e posizioni più radicali, che vanno alla ricerca di ciò che è “*socialmente giusto*”, a partire da un punto di vista “*socialmente istituito*”, e cioè a partire dal punto di vista dei soggetti svantaggiati nella distribuzione dei beni primari della vita»¹⁰⁵. Il realismo del movimento clinico italiano è, infatti, un «realismo normativo»¹⁰⁶, ossia un realismo cui non sono estranei un orizzonte di senso valoriale e un orizzonte normativo ideale, delineato dalle carte costituzionali e dalle carte dei diritti umani. «L'immersione concreta e reale nel contesto sociale nel quale la norma trova applicazione è l'apporto originale delle cliniche legali alla famiglia ermeneutica che ha come capostipite Gadamer e che assegna un ruolo centrale alla fase di applicazione del diritto»¹⁰⁷. Poiché ciò avviene in relazione a casi reali, la clinica legale in quanto «esperienza giuridica ancora da strutturare»¹⁰⁸ costituisce un potente strumento sia

¹⁰³ E. SANTORO, *Guai privati e immaginazione giuridica: le cliniche legali e il ruolo dell'Università*, cit., p. 126.

¹⁰⁴ A. SHALLECK, *Verso una giurisprudenza del pensiero clinico: investigando i contorni, l'importanza e le traiettorie. Rintracciando le posizioni cliniche* in F. DI DONATO-F. SCAMARDELLA (ed), *Il metodo clinico legale*, cit., p. 79.

¹⁰⁵ M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*. In A. MAESTRONI-P. BRAMBILLA-M. CARRER, *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, cit., p. XXIV.

¹⁰⁶ J. GARCÍA AÑÓN, *Access to Justice and the Impact of the European Legal Clinics in Case Law*, cit.

¹⁰⁷ M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, cit., p. XXVI.

¹⁰⁸ E. SANTORO, *Guai privati e immaginazione giuridica: le cliniche legali e il ruolo dell'Università*, cit., p. 126.

«per riconnettere sapere giuridico e società, esponendo coloro che insegnano e coloro che apprendono il diritto a rilevanti e concreti problemi di giustizia»¹⁰⁹, sia per «informare l'insegnamento del diritto all'idea che il diritto viene creato quotidianamente da una comunità di giuristi che operano nello iato esistente tra il testo normativo e la costruzione della norma da parte di quella stessa comunità, attraverso il dialogo, il vaglio critico incrociato e i controlli giurisdizionali»¹¹⁰.

4. *La clinica legale come sguardo giusrealistico sull'interpretazione del diritto*

Le cliniche legali restituiscono al sapere giuridico il carattere di sapere interpretativo e al giurista il ruolo di interprete. Nel fare ciò, esse assumono una prospettiva giusrealistica¹¹¹ e mettono in discussione una delle caratteristiche fondamentali dell'educazione giuridica tradizionale dei sistemi di *civil law*, ovvero la presunzione che il ragionamento giuridico discenda da astrazioni e che le decisioni giudiziarie siano sillogismi, ragionamenti deduttivi che, partendo da una premessa astratta e generale, arrivano a una conclusione concreta e specifica che è logicamente sottintesa nella premessa¹¹².

Postulando che la norma generale e astratta contenga al suo interno ogni possibile caso concreto, la prospettiva giuspositivista immagina l'attività interpretativa come un insieme di operazioni di pura deduzione logica sostenendone, di conseguenza, la neutralità dal punto di vista politico e morale. Sulla base di tale pre-comprensione, l'educazione giuridica fondata sul paradigma giu-

¹⁰⁹M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni.*, cit., p. XXVI.

¹¹⁰E. SANTORO, *Guai privati e immaginazione giuridica: le cliniche legali e il ruolo dell'Università*, cit., p. 126.

¹¹¹Il cui primo fondamento è costituito dal realismo giuridico americano (cfr J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, cit. e K. LLEWELLYN, *A realistic Jurisprudence. The next step*, in «Columbia Law Review», 30, 431, pp. 455-456).

¹¹²M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, cit., p. 21.

ridico della modernità riconosce il proprio scopo nell'insegnare agli studenti come collegare principi e regole in una struttura formale e logica.

In realtà, pur argomentando la necessità di concepire il diritto esclusivamente nella sua dimensione di validità formale, lo stesso Norberto Bobbio riconosceva che il ragionamento dei giuristi resta oggetto di una «controversia antica»: per un verso l'attività del giurista viene considerata «come attività meramente logica», per altro verso «intuito, buon senso e sentimenti di equità» vengono esaltati come «doti fondamentali del buon giurista»¹¹³.

Nella prospettiva bobbiana tale controversia è sintomatica di due modi differenti di concepire il diritto ed i suoi scopi ideali¹¹⁴. Per il giurista positivo non è più valido ciò che per il giurista premoderno era pacifico, ovvero che la funzione dell'interpretazione fosse «la riduzione de iniquo ad aequum, ossia fare in modo che il diritto positivo [...] fosse sempre conforme alla giustizia (la ratio, intesa in senso premoderno come ragione valutante che si interroga sui fini dell'azione, sapendo che la causa finale dell'agire giuridico è l'aequitas)»¹¹⁵.

La controversia sul ragionamento giuridico che Bobbio concepisce entro la prospettiva della logica giuspositivista come un «contrasto sconcertante»¹¹⁶ costituisce, peraltro, uno stimolo a spostare lo sguardo dal piano ideale per analizzare le modalità con cui il ragionamento giuridico prende forma concretamente.

Come osservava Giovanni Tarello, l'interpretazione del diritto contiene in sé la duplice accezione all'attività dell'«interpretare» ed al «prodotto» dell'attività designata dal verbo interpretare¹¹⁷. In questa seconda accezione l'interpretazione coincide con il «risultato» dell'aver interpretato. Rispetto a tale risultato, che può

¹¹³ N. BOBBIO, *Sul ragionamento dei giuristi*, in «Rivista di Diritto Civile», 1, p. 3.

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ M. VOGLIOTTI, *Il giudice al tempo dello scontro tra paradigmi*, cit., p. 7.

¹¹⁶ N. BOBBIO, *Sul ragionamento dei giuristi*, cit., p. 3.

¹¹⁷ G. TARELLO, *N. Irti. Introduzione allo studio del diritto privato*, in *Quaderni fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*, V-VI, Tomo II 1977, pp. 931-32.

consistere ad esempio in una sentenza o in una memoria difensiva, occorre riconoscere che l'interprete, in quanto «mediatore tra il fatto e diritto, tra contesto e testo, tra legge e realtà» adatta «il significato giuridico agli incessanti e inevitabili mutamenti della realtà»¹¹⁸.

L'accezione con cui Tarello si riferisce all'interpretazione come all'attività dell'interpretare conduce, invece, a porre l'accento sui fenomeni mentali attraverso cui tale risultato viene raggiunto. Assumendo la concezione realista di Tarello, possiamo iniziare con l'osservare un dato empirico: «operatori diversi, in tempi diversi o contemporaneamente, per fini diversi o perseguendo con mezzi diversi gli stessi fini, individuano negli stessi testi legislativi norme diverse e magari tra loro confliggenti»¹¹⁹.

L'idea che il diritto possa essere strumento di cambiamento sociale conduce le cliniche legali a prendere parte ai processi di interpretazione del diritto riconcettualizzando norme giuridiche, processi istituzionali e prassi in modo coerente con la scelta di posizionare il giurista entro il punto di vista socialmente istituito dei soggetti svantaggiati rispetto alle dinamiche di potere che attraversano la società ed i processi di cambiamento sociale e giuridico¹²⁰. Dalla prospettiva realista, su cui le cliniche legali ripongono le proprie fondamenta¹²¹, deriva l'orizzonte trasformativo che esse assumono, partecipando attivamente agli spazi discorsivi entro cui i processi di interpretazione del diritto prendono forma¹²². Le cliniche legali italiane si inseriscono nell'attuale fran-

¹¹⁸ M. VOGLIOTTI, *Il giudice al tempo dello scontro tra paradigmi*, cit., p. 22.

¹¹⁹ G. TARELLO, *N. Irti. Introduzione allo studio del diritto privato*, cit., p. 936.

¹²⁰ C. BLENGINO, *Che cosa (ci) insegnano le cliniche legali*, cit., p. 46. Sul punto si veda anche M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, cit.

¹²¹ Cfr. J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, cit. e K. KRUSE, *Getting Real About Legal Realism, New Legal Realism and Clinical Legal Education*, cit.

¹²² M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, cit.; C. BLENGINO, *Fondamenti teorici di una pratica: approccio bottom up, prospettiva interdisciplinare e impegno civile nella clinica legale con detenuti e vittime di tratta*, cit.; J. GARCÍA AÑÓN, *Access to Justice and the Impact of the European Legal Clinics in Case Law*, cit.; E. SANTORO, *Guai privati e immaginazione giuridica: le cliniche legali e il ruolo dell'Università*, cit.

gente storico, in cui «non è affatto scontata la possibilità che i diritti umani, anche solo come orizzonte imperfetto verso cui tendere, sopravvivano per come li abbiamo conosciuti negli ultimi decenni»¹²³ per concorre all'affermazione, in concreto, dei principi costituzionali dell'uguaglianza sostanziale e dell'accesso alla giustizia¹²⁴.

Entro tale orizzonte trasformativo, la partecipazione delle cliniche legali ai processi interpretativi del diritto si esprime attraverso modalità assai variegata. Il modello originario della *legal aid clinic* – in cui gli studenti sono coinvolti in attività riconducibili all'assistenza legale – oggi coesiste con modelli di cliniche legali che si dedicano all'assistenza in ambito stragiudiziale¹²⁵, ad interventi di *street law*¹²⁶ – volti a promuovere la conoscenza e la coscienza dei propri diritti da parte di persone che appartengono alla cultura giuridica esterna –, a progetti di *community lawyering*¹²⁷ – impegnati a coinvolgere in modo diretto e paritario i destinatari nei processi di coscientizzazione dei diritti –, ad iniziative

¹²³ A. SCIURBA, *Le cliniche legali italiane e la risignificazione del diritto*, cit., p. 270.

¹²⁴ La riconducibilità dell'accesso alla giustizia tra i diritti inviolabili dell'uomo garantiti dall'art. 2 della Costituzione viene sottolineata attraverso l'analisi della sentenza Corte Cost., n. 18/1982 da A. MAESTRONI, *Accesso alla giustizia, solidarietà e sussidiarietà nelle cliniche legali*, Giappichelli, Torino, 2018, p. 95.

¹²⁵ Numerose sono, ad esempio, in Italia e all'estero le cliniche legali i cui interventi si indirizzano all'assistenza nell'ambito delle procedure amministrative, come ad esempio le procedure di richiesta di protezione internazionale di fronte alle commissioni territoriali per il riconoscimento della protezione internazionale. Con riferimento all'esperienza sul territorio di Torino si rimanda a C. BLENGINO, *Lo sguardo della clinica sulla vulnerabilità*, in «Etica & Politica», XXI, 3, 2019, pp. 279-298 e ID., *Comprendere le migrazioni contemporanee e promuovere i diritti attraverso la clinica legale: il ruolo di studenti e studentesse a supporto delle vittime di tratta*, in «Sociologia del diritto», 3, 2021, pp. 219-242).

¹²⁶ L. ARBETMAN-E. O'BRIAN, *Street Law: a course in practical law*, McGill, 2016; R. GRIMES, E. O'BRIEN, D. MCQUOID-MASON AND J. ZIMMER, *Street Law and Social Justice Education*, in F. BLOCH (ed.), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, cit., p. 228 ss.

¹²⁷ K. TOKARZ-N.L. COOK-S.L. BROOKS-B. BRATTON BLOM, *Conversations on "Community. Lawyering": The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education*, in «Washington University Journal of Law Policy», 2008, p. 359 ss.

di contenzioso strategico¹²⁸, come anche ad attività di supporto alle attività decisionali degli organi giudiziari. Non sono rare le cliniche legali che offrono supporto ai processi decisionali dei giudici¹²⁹ e quelle che offrono servizi di collaborazione alle attività di policy di e associazioni, attraverso attività progettuali o di ricerca.

Entro gli spazi ed i ruoli in cui le cliniche legali partecipano ai processi di interpretazione del diritto, gli aspiranti giuristi sviluppano un duplice e simultaneo apprendimento. Gli studenti hanno l'opportunità di osservare criticamente l'agire interpretativo degli operatori del diritto e cogliere i fenomeni mentali che guidano, nel concreto, tale agire. Nel fare ciò, essi stessi si sperimentano nel ruolo di interpreti del diritto.

In entrambi i casi, passando dal piano ideale al piano empirico, gli studenti maturano la consapevolezza che i processi interpretativi del diritto sono processi cognitivi complessi e articolati, ai quali partecipano numerosi attori.

L'osservazione del reale funzionamento del sistema giuridico porta a constatare che le attività di interpretazione del diritto non si esauriscono nelle attività giurisprudenziale e dottrinarie. Anche se la decisione giudiziaria costituisce un'importante manifestazione dell'attività interpretativa, in realtà il diritto vivente viene incessantemente prodotto da una variegata pluralità di attori sociali, giuridici e non giuridici e tutti gli organi di applicazione concorrono direttamente a creare diritto¹³⁰.

¹²⁸ A. GASCÓN-CUENCA-R.J. SANCHEZ, *Litigation strategica*, in R. MESTRE, *Guía práctica para la enseñanza del derecho a través de las clínicas jurídica*, Tirant, 2018.

¹²⁹ È questo, ad esempio, il caso delle cliniche legali nelle quali gli studenti prestano supporto ai giudici delle sezioni specializzate in materia di immigrazione nell'ambito delle attività di riesame dei provvedimenti di diniego emessi dalle commissioni territoriali per il riconoscimento della protezione internazionale. Attività di questo tipo possono riguardare, ad esempio, le ricerche sulle informazioni sui paesi di origine (Country of Origin Informations) che costituiscono un elemento essenziale nei processi decisionali relativi alle richieste di asilo e di protezione internazionale. Attività di questo tipo vengono svolte dalle cliniche legali attive presso le Università di Firenze, Roma Tre e Torino.

¹³⁰ G. TARELLO, *Politiche del diritto e atteggiamenti dei giuristi. In margine al-*

I processi cognitivi che connotano l'attività interpretativa degli operatori del diritto¹³¹ risultano, inoltre, attraversati dai numerosi fattori che introducono nel ragionamento giuridico elementi non riconducibili alla logica deduttiva. Tali processi traggono sempre origine da un fatto, da un caso o da una situazione che sollecitano una soluzione, una valutazione o una decisione. Essi si sviluppano, dunque, secondo lo schema di ragionamento induttivo e, in particolare, del c.d. *problem solving*¹³². La regola generale e astratta, diversamente dalle sue rappresentazioni ideali, non è capace di contenere al suo interno tutte le fattispecie concrete. Essa opera, piuttosto, come uno strumento di orientamento per la valutazione o la decisione sul caso concreto¹³³.

Osservata in tale prospettiva, l'interpretazione giuridica si realizza attraverso operazioni che scartano alcuni significati possibili della norma e ne accolgono altri¹³⁴.

Quando il giudice scrive la motivazione della sentenza o il funzionario pubblico formula le ragioni del provvedimento amministrativo tali soggetti razionalizzano *ex post* la decisione a cui sono giunti, utilizzando la norma per legittimare giuridicamente la loro decisione. I processi cognitivi complessi osservati attraverso

le considerazioni di Rodotà, in «Politica de diritto», 17, p. 251. Il concetto di diritto vivente viene qui inteso nell'accezione di E. EHRLICH, *Fondamenti della sociologia del diritto*, cit.

¹³¹ Il ricorso al concetto di operatore del diritto è ritenuto in questa sede più opportuno rispetto a quello più limitato, e comunque non esente dal rischio di essere equivocado, di giurista. Entro l'espressione «operatore del diritto», Peces-Barba Martinez include tutti coloro che per ragioni professionali operano entro l'ambito giuridico: «operador jurídico parece un genérico que identifica a todos los que, con una habitualidad profesional, se dedican a actuar en el ámbito del Derecho, sea como creadores, como intérpretes, como consultores o como aplicadores del Derecho, y que se diferencian precisamente por ese papel, que caracteriza su actividad del común de los ciudadanos» (G. PECES-BARBA MARTINEZ, *Los operadores jurídicos*, in «Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense», n. 72, 1987, p. 448).

¹³² P. CATELLANI, *Il giudice esperto. Psicologia cognitiva e ragionamento giudiziario*, Il Mulino, Bologna, 1992, p. 145 ss.

¹³³ V. POCAR, *Guida al diritto contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 65.

¹³⁴ *Ibidem*.

so le ricerche empiriche di stampo psicologico¹³⁵ implicano inevitabilmente il ricorso, da parte dell'interprete, ad elementi extra-giuridici, sebbene nella maggior parte dei casi egli ne sia solo parzialmente consapevole¹³⁶. Decisione e giustificazione giuridica, infine, non possono essere concepite come operazioni nettamente separate, dal momento che esse fanno parte di un processo cognitivo unitario che passa dall'una all'altra a più riprese¹³⁷.

5. *Dall'osservazione empirica dei processi interpretativi alla formazione del giurista esperto*

Anche se nel linguaggio comune si attribuisce all'«esperto» una sorta di talento naturale che lo porterebbero ad eccellere in un determinato ambito, generalmente le definizioni dell'esperto si riducono a due: «l'esperto sa», nel senso che possiede conoscenze approfondite in un certo settore, e «l'esperto sa fare», nel senso che sa risolvere con efficienza e rapidità i problemi relativi a quel settore»¹³⁸. La ricerca empirica condotta alcuni anni fa da Paola Cattelani, attraverso un'analisi dettagliata dei modi di ragionare di magistrati con diversi livelli di esperienza, fotografa i magistrati esperti come coloro che dimostrano «un maggior controllo sul proprio ragionamento [...]. Sono espressione di tale controllo la capacità di riprendere temi già trattati integrandoli con nuovi dati e la capacità di effettuare sintesi efficaci del percorso di ragionamento seguito»¹³⁹. Nel dominio giudiziario, appartiene agli esperti il ricorso alla strategia «*ipotesi e verifica* [...]

¹³⁵ Per esempio, P. CATELLANI, *Il giudice esperto. Psicologia cognitiva e ragionamento giudiziario*, cit.; C. BONA-R. RUMIATI, *Psicologia cognitiva per il diritto. Ricordar, pensare, decidere nell'esperienza forense*, Il Mulino, Bologna, 2013; A. SFORZA-G. MENEGON-R. RUMIATI, *Il giudice e motivo. La decisione tra ragione ed emozione*, Il Mulino, Bologna, 2017.

¹³⁶ C. BLENGINO, *Interpretazione del diritto e cultura giuridica*, cit., p. 166.

¹³⁷ P. CATELLANI, *Il giudice esperto. Psicologia cognitiva e ragionamento giudiziario*, cit., p. 244 ss.

¹³⁸ Ivi, p. 27.

¹³⁹ Ivi, p. 239.

ovvero la tendenza a muovere da una “traccia” iniziale per procedere alla raccolta di informazioni ulteriori e in tal modo trasformare il problema da mal definito a ben definito»¹⁴⁰, ma è comune a tutti – esperti e non esperti – la tendenza a costruire «una rappresentazione del caso giudiziario prima di giungere ad una decisione [...] dimostrata da diversi indici, tra cui la formulazione di inferenze e l’individuazione di relazioni causali tra fatti, anche nel caso che tali fatti non fossero stati presentati all’inizio come collegati tra loro»¹⁴¹. Cattelani osserva così che la prospettiva formalista di derivazione kelseniana secondo cui «qualsiasi problema giuridico può esser affrontato mediante una serie di operazioni logiche che conducono necessariamente all’unica soluzione possibile» da cui «deriva una posizione ideologica secondo la quale la decisione giudiziaria è frutto di un processo del tutto razionale»¹⁴² non trova riscontro empirico. Nella realtà la decisione giudiziaria appare come «una scelta politico-valutativa tra più soluzioni logico-giuridicamente possibili»¹⁴³.

Più che procedere dalla norma generale e astratta per ricondurvi il caso concreto, il ragionamento giudiziario procede dal particolare al generale¹⁴⁴. Il giudice, in effetti, non si limita ad interpretare meccanicamente enunciati normativi prodotti dal legislatore, ma pondera principi e media tra interessi e valori confliggenti. Decisione e giustificazione giuridica fanno parte di un processo cognitivo unitario che passa dall’una all’altra a più riprese¹⁴⁵ implicando inevitabilmente il ricorso ad elementi extragiuridici.

L’adattamento operato dall’interprete è indissolubilmente connesso ad una prospettiva progettuale. La decisione, intesa come giudizio pratico non coinvolge soltanto l’intelletto razionale¹⁴⁶. Le

¹⁴⁰ Ivi, p. 240.

¹⁴¹ *Ibidem*.

¹⁴² Ivi, p. 115.

¹⁴³ *Ibidem*.

¹⁴⁴ J. HRUSCHKA, *La costituzione del caso giuridico. Il rapporto tra accertamento fattuale e applicazione giuridica*, Il Mulino, Bologna, 2009.

¹⁴⁵ P. CATELLANI, *Il giudice esperto. Psicologia cognitiva e ragionamento giudiziario*, cit., p. 244 ss.

¹⁴⁶ Sottolinea Lorenzo Scillitani che la decisione è «un’anticipazione: l’azione

motivazioni del decidere e dell'agire sollecitano interrogativi che coinvolgono la filosofia, le scienze sociali e le scienze cognitive. Le domande relative al tipo di razionalità che innerva i processi decisionali pongono oggi anche la filosofia del diritto a riconoscere il rapporto che intercorre tra le pratiche interpretative del diritto e le neuroscienze¹⁴⁷. Come osserva Stefano Fuselli, «se si abbandona una visione astratta della razionalità, allora bisogna riconoscere che ogni atto dell'intelligenza – compresa dunque quella che consente al giudice di produrre una decisione motivabile – non è un mero computo, ma è piuttosto l'espressione di un peculiare concorso delle diverse facoltà di cui il soggetto decidente è dotato»¹⁴⁸.

Nella tradizione filosofica occidentale emozione e ragione sono sempre state considerate in antitesi tra loro. In tale ottica permane l'idea che l'interprete del diritto non dia spazio alle proprie emozioni, sia neutrale rispetto ai valori e sia rigorosamente condizionato dallo schema normativo¹⁴⁹. L'osservazione porta a concludere, al contrario, che «anche nel mondo della giustizia [...] sentimenti ed emozioni influenzano prepotentemente i processi di ragionamento, in maniera del tutto involontaria»¹⁵⁰. Il diritto

cui essa tende è un da fare» che coinvolge, oltre alla ragione, anche la volontà e la coscienza (L. SCILLITANI, *Decisione, imputazione, motivazione. primi elementi per una teoria generale*, in "Politica.eu", 2, 2022, p. 54).

¹⁴⁷ Per una riflessione sistematica ed approfondita sul tema si rimanda a S. FUSELLI, *Diritto, neuroscienze, filosofia. Un itinerario*, Franco Angeli, Milano, 2014. Si vedano inoltre G. BOMBELLI-A. LAVAZZA (a cura di), *Diritto e neuroscienze. Nuove prospettive*, Mimesis, Sesto San Giovanni, 2021; G. BOMBELLI, *Cognitive Turn? Tra giuspositivismo e giuscognitivismo. Alcuni riflessi socio-giuridici*, in «Sociologia del Diritto», 1, 2022 p. 71-98. Assume una prospettiva sociologico giuridica sulla questione L. COMINELLI, *Cognizione del diritto: per una sociologia cognitiva dell'agire giuridico*, Franco Angeli, Milano, 2015.

¹⁴⁸ S. FUSELLI, *Diritto, neuroscienze, filosofia. Un itinerario*, cit., p. 172.

¹⁴⁹ A. SFORZA-G. MENEGON-R. RUMIATI, *Il giudice e motivo. La decisione tra ragione ed emozione*, cit., p. 24.

¹⁵⁰ *Ibidem*. Per una riflessione sul rapporto tra diritto ed emozioni nell'ambito della filosofia del diritto si rimanda a S. FUSELLI, *Diritto, neuroscienze, filosofia. Un itinerario*, cit.; ID., *Tra legge e sentenza. Sul ruolo delle emozioni nella decisione giudiziale*, in C. SARRA-M.I. GARRIDO GÓMEZ, *Positività giuridica. Studi ed attualizzazioni di un concetto complesso*, Padova University Press, Padova,

stesso, come osserva Luigi Cominelli, «d'altro canto è fortemente radicato su una concezione intuitiva» delle motivazioni del decidere e dell'agire «che è definita *folk psychology*»¹⁵¹.

Diverse ricerche si soffermano, nell'ambito della psicologia cognitiva, sugli elementi essenziali dei processi cognitivi che stanno alla base dell'attività interpretativa nel dominio giuridico.

È stato osservato, ad esempio che, spinti dalla necessità di risolvere il caso assegnato e condizionati dalla frequente mancanza di informazioni approfondite¹⁵², i giudici tendano a fare ampio ricorso a criteri che si fondano sul calcolo probabilistico, sul ragionamento controfattuale e sulla logica di tipo inferenziale¹⁵³. L'esame delle prove in giudizio procede da parte del giudice con induzioni che si basano sui metodi delle scienze naturali o sociali. In molti casi, tuttavia, egli si riferisce a «nozioni di comune esperienza»¹⁵⁴, le quali si fondano a loro volta sulla volgarizzazione di leggi scientifiche di carattere universale, su nozioni di senso comune, su «generalizzazioni spurie»¹⁵⁵. Grande rilievo assume in tal modo nei processi interpretativi il ricorso ad euristiche giudiziarie, scorciatoie cognitive che costituiscono deviazioni sistematiche dai principi formulati dalle teorie ispirate all'approccio normativo¹⁵⁶.

2018, pp. 19-50, come ai diversi contributi raccolti M. MANZIN-F. PUPPO-S. TOMASI (a cura di), *Studies on Argumentation & Legal Philosophy / 4. Ragioni ed emozioni nella decisione giudiziale*, Università degli Studi di Trento, 2021.

¹⁵¹ L. COMINELLI, *Scienze sociali o scienze cognitive? Idee per un approccio socio-cognitivo*, in «Sociologia del diritto», 1, 2022, p. 48.

¹⁵² All'attività interpretativa giudiziaria può ben riferirsi in concetto di razionalità limitata elaborato da H. SIMON, *La ragione delle vicende umane*, Il Mulino, Bologna, 1984 e ID., *Il comportamento amministrativo*, Il Mulino, Bologna, 2001. Impiega tale concetto in una ricerca empirica sui pubblici ministeri C. SARZOTTI, *Processi di selezione del crimine*, Giuffrè, Milano, 2007.

¹⁵³ P. CATELLANI, *Fatti e controfatti nel ragionamento giudiziario*, in ID., *Sistemi Intelligenti*, Il Mulino, Bologna, 2010, p. 150; A. SFORZA-G. MENEGON-R. RUMIATI, *Il giudice e motivo. La decisione tra ragione ed emozione*, cit.

¹⁵⁴ C. BONA-R. RUMIATI, *Psicologia cognitiva per il diritto. Ricordare, pensare, decidere nell'esperienza forense*, cit., p. 106.

¹⁵⁵ M. TARUFFO, *La semplice verità. Il giudice e la costruzione dei fatti*, Laterza, Roma-Bari, 2009.

¹⁵⁶ C. BONA-R. RUMIATI, *Psicologia cognitiva per il diritto. Ricordare, pensare,*

Tra le euristiche più utilizzate figura la tecnica c.d. di ancoraggio e aggiustamento. Dopo una prima valutazione del fatto, il giudice procede all'acquisizione di ulteriori informazioni, formula modifiche più o meno consistenti e, infine, esprime una valutazione definitiva. Frequentemente accade, pertanto, che l'insufficienza degli aggiustamenti renda il giudizio finale non molto diverso da quello iniziale¹⁵⁷.

Il ragionamento giudiziario appare ampiamente fondato su precomprensioni¹⁵⁸ e tipizzazioni. Nell'ambito della giurisdizione civile, alcune ricerche hanno notato, ad esempio, che maggiore è la richiesta a titolo di risarcimento e maggiore tende ad essere la somma liquidata dal giudice, indipendentemente dall'entità del danno¹⁵⁹. In ambito penale, invece, la semplificazione del processo cognitivo viene spesso operata ricorrendo alla ragione mondana¹⁶⁰ ed a dispositivi di categorizzazione. Il ricorso a categorie e tipizzazioni nell'ambito del sistema giudiziario riproduce la presupposizione che le persone possano appartenere ad una stessa categoria e che, conseguentemente, possano presentare caratteristiche comuni. Ricondurre alcuni reati o autori di reato entro la categoria di *crimini normali* o di casi di *ordinaria amministrazione* favorisce la negoziazione tra accusa e difesa, l'accantonamento della dialettica imposta dal principio del contraddittorio – che

decidere nell'esperienza forense, cit., p. 147; P. CATELLANI, *Fatti e controfatti nel ragionamento giudiziario*, cit.; L. COMINELLI, *Cognizione del diritto: per una sociologia cognitiva dell'agire giuridico*, cit.; A. FORZA-G. MENEGON-R. RUMIATI, *Il giudice e motivo. La decisione tra ragione ed emozione*, cit.

¹⁵⁷ C. BONA-R. RUMIATI, *Psicologia cognitiva per il diritto. Ricordar, pensare, decidere nell'esperienza forense*, cit., p. 178.

¹⁵⁸ J. ESSER, *Precomprensione e scelta del metodo nel processo di individuazione del diritto: fondamenti di razionalità nella prassi decisionale del giudice*. Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1983.

¹⁵⁹ J. MALOUFF-N.S. SCHUTTE, *Shaping juror attitude: effects of requesting different damage amounts in personal injury trials*, in «Journal of Social Psychology», 129, 1989, pp. 491-497 e M.W. MARTI-R.L. WISSLER, «Be careful what you ask for: the effect of anchor on personal-injury damages awards in «Journal of Experimental Psychology», 6, 2000, pp. 91-103.

¹⁶⁰ M. POLLNER, *La ragione mondana. La realtà nella vita quotidiana e nel discorso sociologico*, Il Mulino, Bologna, 1995.

viene riservata ai casi ritenuti più *difficili*¹⁶¹ – e la standardizzazione delle prassi organizzative degli uffici giudiziari¹⁶².

La permeabilità delle decisioni giudiziarie ad elementi del tutto estranei alla logica razionale trova conferma in una ricerca relativa all'atteggiamento dei giudici di fronte alle richieste di concessione della liberazione condizionale. L'andamento delle decisioni sembrerebbe dimostrare che l'aumentare della stanchezza conduca i giudici ad optare inconsapevolmente per provvedimenti che mantengono inalterato lo status quo. Nel caso esaminato, la ricerca rileva, infatti, che i dinieghi alla liberazione anticipata aumentano in prossimità delle pause per la colazione o il pranzo e le concessioni della misura tendono, invece, a riprendere subito dopo tali pause¹⁶³.

Anche i processi cognitivi dell'avvocato risultano ampiamente influenzati da fattori extra giuridici di cui egli non ha piena consapevolezza. Attraverso processi di categorizzazione, narrazione e strutturazione retorica della comunicazione, gli avvocati riconducono fatti ed episodi entro le norme giuridiche, costruiscono narrative per giustificare le proprie affermazioni – o sminuire quelle altrui-, adottano un linguaggio persuasivo per guidare l'immaginazione del giudice e degli altri attori ad esplorare alcune ipotesi e non altre¹⁶⁴. Il professionista legale svolge tali operazioni ricer-

¹⁶¹ D.N. SUDNOW, *Reati normali. Aspetti sociologici del codice penale nella difesa d'ufficio*, in P.P. GLIGLIOLI-A. DAL LAGO (a cura di) *Etnometodologia*, Il Mulino, Bologna, 1983, pp. 145-176.

¹⁶² F. QUASSOLI, *Immigrazione uguale criminalità. Rappresentazioni di senso comune e pratiche organizzative degli operatori del diritto*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», XL, 1, 1999, pp. 43-75 e ID., *il sapere dei magistrati: un approccio etnografico allo studio delle pratiche giudiziarie*, in A. DAL LAGO-R. DE BIASI (a cura di) *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2002, pp. 196-217. Con specifico riferimento alle procure C. SARZOTTI, *Processi di selezione del crimine*, Giuffrè, Milano, 2007.

¹⁶³ S. DANZINGER-J. LEVAV-L. AVNAIM-PESSO, *Extraneous factors in judicial decisions*, in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 17, 2011.

¹⁶⁴ A.G. AMSTERDAM-J. BRUNER, *Minding the Law. How Courts Rely on Storytelling, and How their Stories Change the Ways we Understand the Law and ourselves*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, 2000. Il tema è esplorato in Italia, ad esempio, da F. DONATO, *La costruzione giudiziaria del fatto. Il ruolo della narrazione nel «processo»*, Franco Angeli, Milano, 2008.

cando contestualmente e continuamente un punto di equilibrio tra il compito di garantire che il giudizio si svolga nel rispetto delle regole e il dovere deontologico di perseguire gli interessi del proprio cliente¹⁶⁵. Variabile essenziale della qualità dell'assistenza legale si rivela, al proposito, l'instaurazione di una relazione empatica tra l'avvocato e il proprio cliente¹⁶⁶. In ambito penale, è stato osservato, al proposito, come l'assenza di un rapporto di conoscenza e fiducia con il proprio assistito, situazione ricorrente nei casi di nomina d'ufficio, possa ripercuotersi in modo negativo sulla propensione emotiva dell'avvocato a prestare un'adeguata assistenza legale¹⁶⁷. Le caratteristiche sociali agiscono, inoltre, come variabili decisive nella costruzione della percezione da parte degli avvocati dei propri assistiti come clienti *buoni* o come soggetti problematici. Tale percezione esercita, a sua volta, un ruolo decisivo nella scelta degli avvocati di orientare, o meno, l'assistito all'ammissione di colpevolezza e al patteggiamento¹⁶⁸.

Le ricerche empiriche dimostrano che gli operatori giuridici, nel corso delle proprie attività interpretative, tendono inconsapevolmente a ricorrere ad emozioni e sensazioni, le quali vengono rielaborate da successive argomentazioni. Tale fenomeno non coinvolge esclusivamente i singoli.

¹⁶⁵ C. BLENGINO, *Interpretazione del diritto e cultura giuridica*, cit., p. 187.

¹⁶⁶ V. OLGIATI-V. POCAR, *The Italian legal professions. An institutional dilemma*, in R. ABEL-P. LEWIS, *Lawyers in society. The civil law world*, 1988, p. 336-368; L. COMINELLI, *Avvocati in trasformazione. Note brevi su organizzazione e deontologia*, in «Sociologia del diritto», 3, 2014, pp. 171-179; L. VERZELLONI, *Gli avvocati nella giustizia civile. Utenti e protagonisti*, Carocci, Roma, 2015.

¹⁶⁷ Si vedano al proposito A. COTTINO-M.L. FISCHER, *Perché la disuguaglianza di fronte alla legge?*, in A. COTTINO-C. SARZOTTI (a cura di), *Diritto, uguaglianza e giustizia penale*, L'Harmattan Italia, Torino, pp. 113-142; ID. *The big thieves hang the small ones. Equality before the criminal law in a unequal society*, in N. NIGEL-V. RUGGIERO (a cura di), *The New European Criminology*, Routledge-Kegan Paul, London, pp. 136-146. e C. SARZOTTI, *Uguaglianza e modelli di processo penale*, in A. COTTINO-C. SARZOTTI (a cura di), *Diritto, uguaglianza e giustizia penale*, cit., pp. 113-142.

¹⁶⁸ D.N. SUDNOW, *Reati normali. Aspetti sociologici del codice penale nella difesa d'ufficio*, cit.

Poiché i ruoli giuridici «tendono a solidificarsi dando vita a gruppi di individui che li condividono e, sia pure con ampie variazioni, a status sociali paragonabili»¹⁶⁹, l'interpretazione del diritto si configura all'interno del campo giuridico¹⁷⁰ in buona parte come «il risultato di principi cognitivi e/o collettivi dei gruppi professionali»¹⁷¹.

Tali gruppi, così come le organizzazioni, le istituzioni e gli uffici entro cui essi agiscono a livello locale, si configurano come comunità interpretanti¹⁷² che assicurano una tendenziale uniformità interpretativa al loro interno. Anche i comportamenti delle organizzazioni cui gli operatori del diritto appartengono possono essere osservati nella loro dimensione emotiva. Tali organizzazioni sono, infatti, soggetti motivati emotivamente, costruiscono emozioni e sono in grado di controllare le espressioni emotive dei propri appartenenti¹⁷³. Coloro che appartengono alla magistratura, all'avvocatura e ancora più specificamente, coloro che operano in un tribunale¹⁷⁴, in una procura¹⁷⁵, in una particolare amministrazione pubblica o in un carcere¹⁷⁶, così come gli iscritti ad uno specifico consiglio dell'ordine degli avvocati¹⁷⁷ sperimentano stati emotivi che vengono «moderati e disciplinati» dalle regole di lavoro emozionale che vigono entro tali ambienti di azione¹⁷⁸.

Attraverso linee direttive e standard operativi comuni, organizzazioni e istituzioni assicurano una certa omogeneità interpre-

¹⁶⁹ V. FERRARI, *Lineamenti di sociologia del diritto*, cit., p. 131.

¹⁷⁰ P. BOURDIEU, *La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique*, cit.

¹⁷¹ D. NELKEN-M.L. ZANIER, *Tra norme e prassi: durata del processo penale e strategie degli operatori del diritto*, in «Sociologia del diritto», 1, 2006, p. 145.

¹⁷² C. SARZOTTI, *La società dei messaggi normativi*, in A. COTTINO, *Lineamenti di sociologia del diritto*, cit., p. 60.

¹⁷³ H. FLAM, *L'uomo emozionale*, Anabasi, Milano, 1995.

¹⁷⁴ L. VERZELLONI, *Dietro alla cattedra del giudice. Pratiche, prassi e occasioni di apprendimento*, Pendragon, Bologna, 2009 e ID., *Pratiche di sapere. I rituali dell'innovazione nella giustizia italiana*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2019.

¹⁷⁵ C. SARZOTTI, *Processi di selezione del crimine*, cit.

¹⁷⁶ C. BLENGINO, *Interpretazione del diritto e cultura giuridica*, cit., p. 172.

¹⁷⁷ L. VERZELLONI, *Gli avvocati nella giustizia civile. Utenti e protagonisti*, cit.

¹⁷⁸ M. CERULO, *Sociologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2018, p. 193.

tativa. È raro, infatti, che un giudice si discosti dall'orientamento consolidatosi nella sezione di tribunale in cui opera o che un pubblico ministero ignori le linee strategiche adottate dalla procura in cui è inserito. Osservare le attività degli operatori giuridici all'interno dei sistemi di azione sociale in cui essi concretamente agiscono consente di cogliere che le culture giuridiche locali¹⁷⁹, ovvero i modi di ragionare, di intendere e valutare condivisi dagli attori in un determinato contesto, vengono a configurarsi sulla base di vincoli e riferimenti di carattere non giuridico. Percezioni delle emergenze sociali, vincoli economici ed organizzativi, obiettivi di efficienza pubblica, dinamiche di interazione tra i soggetti sul territorio agiscono, infatti, come precomprensioni della realtà e orientano le attività degli operatori giuridici¹⁸⁰.

Nella prospettiva razionalista, intuizioni ed emozioni sono concepite quali fattori di disturbo cui il ragionamento giuridico deve opporre resistenza per evitare errori. L'impegno che i giuristi investono del sostenere la razionalità del ragionamento giuridico è teso verso il costante controllo, l'occultamento e la normalizzazione delle emozioni, concepite, sulla scia del pensiero cartesiano e kantiano, come «impedimenti al pieno dominio di sé da parte dell'individuo razionale»¹⁸¹. Le precomprensioni emotive, il contesto di razionalità limitata in cui gli operatori del diritto non possono, tuttavia, essere eliminati¹⁸². Se è vero che tali elementi possono determinare inconsapevolmente importanti fratture sul piano logico della decisione¹⁸³, è stato anche sostenuto che le emozioni possono esercitare un ruolo positivo entro i processi cognitivi.

¹⁷⁹ R. COTTERELL, *Comparative Law and Legal Culture*, in M. REIMANN-R. ZIMMERMANN (eds), *The Oxford Handbook of Comparative Law*, Oxford University Press, Oxford, 2006.

¹⁸⁰ C. BLENGINO, *Interpretazione del diritto e cultura giuridica*, cit., p. 173; C. SARZOTTI, *Processi di selezione del crimine*, cit.

¹⁸¹ A. ESPOSITO, *Le emozioni del giudice (penale)*, in «Archivio Penale», 3, 2021, p. 17.

¹⁸² Ivi, p. 19.

¹⁸³ A. FORZA-G. MENEGON-R. RUMIATI, *Il giudice e motivo. La decisione tra ragione ed emozione*, cit., p. 24.

L'ideale della razionalità costituisce secondo Martha Nussbaum il tentativo, costante nella storia filosofica, sociale e umana, di trascendere l'umanità, ignorando che le emozioni costituiscono «parti, altamente complesse e confuse, del ragionamento stesso»¹⁸⁴. Nussbaum propone una teoria cognitivo-valutativa delle emozioni che considera le emozioni come strumenti di conoscenza e forme di pensiero valutativo. Secondo la filosofa statunitense, esiste un'intelligenza delle emozioni profondamente connessa all'intelligenza razionale. Le emozioni permettono di ricevere ed elaborare informazioni¹⁸⁵ e «sono forme di giudizio valutativo»¹⁸⁶. Ciascuna emozione è costituita contemporaneamente da un «sentire», causato da un evento che produce una reazione nel soggetto, e da una «credenza»¹⁸⁷ ovvero dall'interpretazione culturale e personale che viene associata a tale evento. Un fenomeno, un evento, una situazione «appare nell'emozione nel modo in cui lo vede o lo interpreta la persona che prova l'emozione stessa. Le emozioni non sono in relazione ai loro oggetti solo nel senso di essere rivolte verso di essi e liberate, come una freccia scagliata contro un bersaglio. Il loro «essere in relazione» è più interno, e racchiude un modo di vedere»¹⁸⁸.

«Permeate di intelligenza e discernimento», le emozioni «permettono al soggetto di esprimere e formulare valutazioni e giudizi di valore [e] si configurano come una parte costitutiva di quello che è il ragionamento che il soggetto produce sul valore delle azioni, delle persone e delle cose»¹⁸⁹.

Le riflessioni di Nussbaum assumono un'implicazione diretta sul modo di intendere e osservare i processi cognitivi ed emotivi attraverso cui si dipana l'attività interpretativa del diritto. Prendendo in considerazione il ragionamento giudiziario, è la stessa

¹⁸⁴ M. NUSSBAUM, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2004, p. 19.

¹⁸⁵ Ivi, p. 42.

¹⁸⁶ Ivi, p. 40.

¹⁸⁷ Ivi, p. 48.

¹⁸⁸ Ivi, p. 47.

¹⁸⁹ M. CERULO, *Sociologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2018, p. 208.

filosofa ad affermare che per potere essere considerati «esempio di razionalità»¹⁹⁰ i giudici dovrebbero possedere «un'appropriata emotività»¹⁹¹. In altre parole, l'intelligenza emotiva non dovrebbe essere disconosciuta, ma riconosciuta ed attivata in modo consapevole.

Tornando a prendere in considerazione la dimensione organizzativa e contestualizzata entro cui le pratiche interpretative del diritto hanno luogo, si può ritenere che tali attività avvengano all'interno di specifici *campi emotivi*¹⁹². Tali campi sono costituiti, nella teoria proposta da Eva Illouz, dai contesti sociali nei quali si agisce. Essi presentano regole, oggetti e confini propri e regolano l'accesso a differenti forme di competenza emotiva, ossia alla capacità del soggetto di agire all'interno del campo stesso «distinguendo tra le emozioni presenti, le sue e quelle degli altri [...] e utilizzando il giusto comportamento emotivo per raggiungere un determinato obiettivo»¹⁹³. Eva Illouz parla di *capitale emotivo* per riferirsi all'insieme delle conoscenze che l'individuo arriva a maturare sulla gestione delle proprie emozioni e dei propri comportamenti e sulle risorse che egli può adoperare negli ambiti sociali in cui agisce. Esso viene a formarsi in relazione al capitale sociale ed al capitale culturale che ogni persona matura nel corso della sua vita attraverso le relazioni familiari e sociali, gli studi e le esperienze professionali¹⁹⁴. Le competenze emotive ed il capitale emotivo alimentano l'*habitus emotivo*, ovvero la propensione e l'abitudine che gli individui acquisiscono nel corso del processo di socializzazione nel provare e manifestare emozioni¹⁹⁵. L'importanza dello sviluppo del capitale emotivo non dovrebbe essere sottovalutata nella sua capacità di funzionare da variabile determinante nel concreto esercizio delle attività di magistrati, avvocati e di tutti coloro che agiscono come operatori del diritto. Né do-

¹⁹⁰ M. NUSSBAUM, *L'intelligenza delle emozioni*, cit., p. 531.

¹⁹¹ *Ibidem*.

¹⁹² E. ILLOUZ, *Le emozioni nella società dei consumi*, Feltrinelli, Milano, 2007.

¹⁹³ M. CERULO, *Sociologia delle emozioni*, cit., p. 207.

¹⁹⁴ E. ILLOUZ, *Le emozioni nella società dei consumi*, cit.

¹⁹⁵ M. CERULO, *Sociologia delle emozioni*, cit., p. 202.

vrebbe essere trascurata negli orizzonti dei percorsi della formazione giuridica la consapevolezza circa gli elementi che concorrono a determinare *l'habitus emotivo* degli esperti di diritto.

Interpretare il diritto, esercitare il proprio ruolo all'interno del campo giuridico richiede all'operatore del diritto – sia egli un magistrato, un avvocato o un funzionario – di padroneggiare tanto la tecnica giuridica quanto le risorse rappresentate dall'intelligenza emotiva. Intuizioni ed emozioni non esercitano soltanto un potenziale distorsivo. Esse possono supportare una profonda comprensione dei fatti, a condizione di essere riconosciute, elaborate ed integrate nel ragionamento giuridico o, più precisamente, nella riflessione giuridica.

Capitolo II

CLINICA LEGALE E PRATICA RIFLESSIVA

SOMMARIO: 1. Riflettere: considerazioni tra filosofia e pedagogia. – 2. Epistemologie della pratica e pensiero riflessivo nell'apprendimento esperienziale. – 3. Il pensiero riflessivo nella formazione giuridica. – 4. La clinica legale come pratica riflessiva. – 5. Il metodo diaristico nella formazione giuridica.

1. Riflettere: considerazioni tra filosofia e pedagogia

Nel senso comune, la riflessione viene intesa come un ragionamento attento, frutto di una deliberazione approfondita che, implicitamente si accompagna anche ad un giudizio sugli esiti e sulle modalità cui perviene l'atto conoscitivo in questione: una considerazione ponderata, profonda e significativa, emendata da inconsistenza, superficialità e fretteolosità.

Nella cultura occidentale, la riflessione è stata prevalentemente concettualizzata a partire dalla filosofia aristotelica, assumendo nel tempo accezioni sempre più complesse, come l'operazione attraverso cui l'intelletto ottiene conoscenza di sé e delle proprie funzioni¹.

A partire dal secolo scorso la riflessione è divenuta oggetto di una rilettura epistemologica e metodologica che ha portato tale

¹C. BIASIN, *Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo*, in «Metis Journal. Mondi Educativi, temi, indagini e suggestioni», 2019, p. 1.

tema ad assumere centralità nell'ambito principali teorie sull'apprendimento degli adulti². I contributi di John Dewey³, Paulo Freire⁴ e Jack Mezirow⁵ appaiono tra i riferimenti più importanti per comprendere le novità introdotte dal modo di concepire la riflessione sviluppatosi nell'ambito delle scienze pedagogiche del Novecento.

A partire da una prospettiva pragmatista, Dewey considera la riflessione come vigilanza sul processo di rettificazione delle idee. L'azione di routine, compiuta in un contesto sociale e guidata dalla tradizione, è differente dall'azione riflessiva. Il pensiero riflessivo è concepito dal filosofo americano come un ordine consecutivo di idee collegate fra loro attraverso un significato. Il pensiero riflessivo nella concezione di Dewey consiste in un processo di affidabilità logica, di verifica di validità dei presupposti su cui si fonda il ragionamento, ed ha lo scopo di interrompere gli schematismi che sorreggono le azioni di routine.

Nella prospettiva di Dewey, la riflessione parte da dati che si presentano parziali e confusi e dall'inevitabile percezione di incertezza che essi generano nel soggetto che è chiamato ad esaminarli. A partire da tali premesse, la riflessione si sostanzia in un processo di ricerca che fa continuamente ricorso ad un duplice movimento induttivo e deduttivo⁶. Il pensiero riflessivo trae origine da una situazione di "disagio cognitivo", di dubbio, perplessità, esitazione, per evolvere in un atto di ricerca volto a superare

² R. MALTHOUSE-J. ROFFEY-BARENTSEN, *Reflective Practice in Education and Training*, SAGE, London, 2013; R. MALTHOUSE-J. ROFFEY-BARENTSEN-M. WATTS, *Reflectivity, reflexivity and situated reflective practice*, in «Professional Development in Education», 40, 4, 2014, pp. 597-609.

³ In particolare, J. DEWEY, *Come pensiamo*, 2019 [1910], Raffaello Cortina Editore, Milano e ID., *Esperienza ed educazione*, 2014 [1938], Raffaello Cortina Editore, Milano.

⁴ P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, ed. Gruppo Abele, Torino, 2011 [1968].

⁵ J. MEZIRROW, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003 e ID., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016.

⁶ J. DEWEY, *Come pensiamo*, cit.

l'incertezza iniziale⁷. Riflettere significa, quindi, per Dewey, esaminare l'esperienza cercando di ricostruire il processo del pensiero che determina conseguenze nella pratica. Tale processo, colloca il pensiero e la pratica in un flusso circolare continuo.

La sequenza del processo riflessivo fa seguire alla fase del dubbio la formulazione di una congettura, l'analisi della situazione, l'elaborazione di un'ipotesi, per concludersi nella messa in pratica di quanto appreso attraverso tale sequenza. Imparare dall'esperienza significa secondo Dewey «fare una connessione indietro e in avanti fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza. In queste condizioni, il fare diventa un tentare; un sperimentare il mondo fuori di noi per formarcene un'idea, e il sottostare diventa istruzione: la scoperta del nesso fra le cose»⁸.

La riflessione assume un significato ulteriore nel pensiero di Paulo Freire. Essa è considerata dal pedagogista e filosofo brasiliano come lo strumento indispensabile per attivare un processo di «coscientizzazione» da cui dipende la successiva «liberazione» dai sistemi che opprimono gli individui⁹. Essendo concepita come strumento di emancipazione sociale, la riflessione assume per Freire una dimensione sia gnoseologica sia pedagogica. Essa è considerata come l'elemento centrale di una proposta educativa costituita da riflessione e azione ed esplicitamente orientata a finalità pratiche. In opposizione ai tradizionali sistemi di «educazione depositaria», ritenuti responsabili di perpetrare dinamiche di dominio e passivizzazione, Freire sostiene la necessità di promuovere un processo educativo in cui l'educazione ha lo scopo tendere alla *praxis*, ovvero di liberare le persone creando condizioni di giustizia, equità e partecipazione. La riflessione deve favorire il processo di coscientizzazione e deve essere esercitata soprattutto dalle persone in formazione. Il processo di apprendimento è concepito, di conseguenza, come un supporto all'analisi

⁷ Ivi, p. 71.

⁸ J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, Sansoni Dewey, Milano, 2004 [1916], p. 152.

⁹ P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, cit.

autonoma della realtà sociale e politica, alla sua valutazione, alla sua critica e, infine, alla sua trasformazione¹⁰.

La teoria dell'apprendimento trasformativo elaborata da Jack Mezirow offre un ulteriore contributo all'affermarsi della concezione della riflessione critica come strumento orientato allo sviluppo di pratiche. Secondo Mezirow «la riflessione è il processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato»¹¹. Per questa ragione essa viene considerata dal teorico statunitense un elemento fondamentale dell'apprendimento trasformativo negli adulti. L'apprendimento è concepito da Mezirow come il processo «consapevole, critico e riflessivo attraverso il quale l'adulto costruisce interpretazioni nuove o aggiornate dei significati attribuiti a esperienze o pensieri del passato, al fine di guidare il presente e orientare l'azione futura»¹². La riflessione critica è, quindi, uno strumento indispensabile per decostruire saperi cristallizzati ed ha lo scopo di riconoscere e decostruire le cornici di riferimento e le prospettive di significato entro cui inconsapevolmente e acriticamente agiamo e determiniamo le nostre esperienze. La prospettiva costruttivista su cui Mezirow fonda la sua teoria dell'apprendimento adulto lo conduce a riconoscere al pensiero critico e riflessivo la capacità di avviare processi di trasformazione delle prospettive di significato, dei presupposti su cui costruiamo la realtà e, di conseguenza, delle modalità con cui agiamo. L'apprendimento trasformativo è esattamente «quel processo attraverso cui trasformiamo le cornici di riferimento che percepiamo come problematiche (atteggiamenti e abitudini mentali, prospettive di significato) per renderle più inclusive, aperte, riflessive e capaci di discriminare e cambiare»¹³.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ J. MEZIROW, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., p. 106.

¹² *Ivi*, p. 19.

¹³ J. MEZIROW, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, cit., p. 101.

2. Epistemologie della pratica e pensiero riflessivo nell'apprendimento esperienziale

Interrogandosi sulle ragioni storiche e filosofiche che hanno condotto le università ad adottare e a promuovere l'idea che la conoscenza professionale si configuri come razionalità tecnica, Donald Schön¹⁴ si sofferma sui fondamenti dell'epistemologia della pratica di derivazione positivista¹⁵. Presupponendo che le attività professionali consistano in applicazioni di razionalità tecniche, tale modello concepisce ricerca e pratica come entità separate e riconosce nella standardizzazione della conoscenza la garanzia che problemi che presentano caratteri di uniformità potranno essere affrontati con speculari strumenti di risoluzione. Lo statuto di conoscenza viene assegnato ai saperi codificati e sistematizzati e questi ultimi sono ritenuti automaticamente trasferibili nei contesti della pratica attraverso procedure di tipo applicativo. L'idea di razionalità tecnica costituisce il fondamento per un modello di conoscenza professionale di tipo gerarchico, nel quale il vertice è rappresentato dai principi generali e astratti, che vengono studiati dalle cosiddette scienze di base, mentre ad un livello inferiore si colloca la pratica professionale concreta, concepita come derivata. Entro tale paradigma, alle università è stato attribuito il compito di fare ricerca, ovvero di elaborare conoscenze scientifiche attraverso le quali i professionisti possano trovare risposte soddisfacenti ai problemi riscontrati nella loro attività professionale¹⁶.

Il presupposto che sorregge tale concezione è rappresentato dalla convinzione che le attività professionali vengano svolte in contesti istituzionali stabili e siano disciplinate da principi genera-

¹⁴ D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo Edizioni, Bari, 1993 [1983], p. 58.

¹⁵ Ivi, p. 32.

¹⁶ Con riferimento al contesto italiano, il processo di progressiva separazione nel campo del diritto tra formazione teorica e professionale, culminato con l'attribuzione della prima alle università e della seconda agli ordini professionali, viene ricostruito da C. AMATO, *Experiential learning from the continental viewpoint: if the cap fits...*, cit.

li. L'inconsistenza di tale presupposto è, tuttavia, verificabile secondo Schön volgendo lo sguardo alla realtà. I contesti di azione sono, infatti, caratterizzati da apertura, indeterminatezza e caoticità. Da tale constatazione discende la proposta di una epistemologia della pratica professionale, la quale riconosce, nell'ambito di ogni attività pratica, l'esercizio di una *razionalità riflessiva* che accompagna la razionalità tecnica attraverso un costante processo metacognitivo in grado di dare valore alle conoscenze ed alle competenze generate dalla e nella pratica stessa.

Analizzando quattro ambiti professionali, tra cui il diritto, la teoria di Schön osserva il modo con cui gli esperti in tali campi prendono decisioni nel corso delle loro attività quotidiane. Le situazioni professionali non si esplicano in mere esecuzioni, ma richiedono alle persone di riconoscere i problemi, di fare ricorso all'intuizione, di elaborare strategie creative di soluzione, di dare vita a processi di azione innovativi e trasformativi. Schön osserva come la pratica esperta si espliciti, per lo più, tramite attività cognitive spontanee e definisce *conoscere nell'azione* questo tipo di conoscenza pratica comune¹⁷. Nel corso delle proprie attività i professionisti utilizzano conoscenze implicite e adattano, momento per momento le competenze acquisite alle situazioni. Ciò è reso possibile, secondo Schön, esercitando una razionalità di tipo riflessivo.

La pratica riflessiva, che Schön propone come strumento indispensabile per intraprendere un percorso di attività professionale consapevole, consiste in un processo metacognitivo costante che conduce il professionista ad interrogarsi su ciò che può essere appreso «da un'attenta analisi dell'abilità artistica», cioè sulle competenze attraverso le quali i professionisti di fatto interagiscono con «zone indeterminate della pratica», caratterizzate da «incertezza, unicità e conflittualità»¹⁸. La pratica riflessiva si sviluppa in due momenti: nel corso del proprio lavoro professionale, nel momento in cui si sta prendendo una decisione o si sta svolgendo un compito; in un secondo momento, distaccandosi dall'azione, per osservare il proprio lavoro, migliorarlo o correggerlo. La *riflessione nell'azione* è una forma di conoscenza procedurale che il

¹⁷ Ivi, p. 80.

¹⁸ Ivi, p. 6.

professionista, o l'esperto, sviluppa attraverso l'esperienza e che rimane sostanzialmente implicita. Schön chiama *riflessione sull'azione*, invece, la riflessione retrospettiva attraverso cui il pratico può analizzare e conoscere in profondità gli aspetti e gli elementi che hanno guidato la prima¹⁹. Attraverso la riflessione consapevole, successiva all'azione, l'esperto scompone, analizza ed esplicita gli elementi di conoscenza viva e dinamica a cui ha fatto ricorso nell'azione in modo implicito. Ciò gli consente di rimodellare l'esperienza e generare nuova conoscenza.

«Imparare dall'esperienza» può risolversi in un'espressione banale perché «tutti analizzano l'esperienza e la piegano, la interpretano ai loro bisogni, interessi, pulsioni, istinti, sogni, pregiudizi, amori e odi»²⁰. Imparare criticamente richiede, invece, di mettere in discussione le proprie rappresentazioni mentali, le proprie ipotesi, le proprie credenze ed i propri pregiudizi.

La pratica riflessiva si configura sia come modalità di indagine, realizzabile *nel corso* dell'azione e *sull'azione*, sia come modalità di pensiero critico, attraverso il quale identificare i preconcetti, gli impliciti e le distorsioni cognitive che orientano le azioni. Il professionista riflessivo «è colui che nell'agire professionale si pone come ricercatore, e – grazie a tale atteggiamento – accresce conoscenze e competenze riflettendo nel/sul suo agire professionale»²¹. Un pratico realmente competente è, infatti, colui che «alla routine preferisce l'agire pensato e per questo si qualifica come un buon ricercatore, nel senso che si fa ricercatore sul campo di una teoria dell'agire educativo che sappia costituire un valido orizzonte di senso»²².

¹⁹ D. SCHÖN, *Educating the Reflective Practitioner Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco London, 1987, pp. 57-58.

²⁰ L. BERNASCONI-M. BERNASCONI-D. DELORENZI-M. POLITO, *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, Editori Riuniti University Press, Roma, 2017, p. 26.

²¹ U. LANDI, *Professionista riflessivo. L'epistemologia della pratica tra hidden pedagogie e teorizzazione pedagogica*, in «Rivista digitale della didattica» Maggioli, 2003 <http://www.rivistadidattica.com/>.

²² L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2007, p. 13.

La pratica riflessiva consente a chi la esercita di osservare il proprio lavoro, di percepire più rapidamente le proprie competenze, le proprie debolezze professionali e, soprattutto, di sviluppare la capacità autocorrettiva di pensare ad interventi migliorativi²³. Per questa ragione, nell'ambito delle attività professionali che coinvolgono *lato sensu* la pratica del diritto, la pratica riflessiva permette all'esperto di riconoscere ed esplicitare le distorsioni cognitive su cui può trovare fondamento il suo ragionamento, chiarendo a sé stesso i presupposti dei processi riflessivi alla base della sua azione. Analogamente, la pratica riflessiva può permettere di riconoscere, controllare e valorizzare le risorse offerte dall'intelligenza emozionale.

La metariflessione *sulla riflessione nel corso dell'azione* conduce il soggetto ad interrogarsi sulla coerenza logica delle sue motivazioni e può offrirgli un'opportunità per riconoscere dubbi, incertezze e conflitti di valore²⁴ su cui confrontarsi all'interno della «comunità di pratica» in cui egli agisce²⁵. La pratica riflessiva non ha, infatti, soltanto una funzione retrospettiva ma assume l'obiettivo di sviluppare la capacità di trasformare in momenti di riflessione le situazioni caratterizzate dall'esercizio di pensiero automatico ed implicito, ovvero i momenti in cui occorre prendere decisioni rapidamente. Divenire consapevoli rispetto all'influenza che le distorsioni cognitive esercitano nel corso dell'azione consente di depurare i processi decisionali da tali distorsioni. Non solo, infatti, «possiamo riflettere su ciò che facciamo, ma anche riflettere su ciò che facciamo mentre lo facciamo»²⁶.

²³ L. BERNASCONI-M. BERNASCONI-D. DELORENZI-M. POLITO, *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, cit., p. 19.

²⁴ D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit.

²⁵ Il concetto di comunità di pratica viene proposto da Etienne Wenger per riferirsi ad un gruppo di persone le quali, in ragione della condivisione dell'interesse verso un tema o un problema, approfondiscono le proprie conoscenze e competenze rispetto a quest'ultimo interagendo in modo continuato. Il concetto di comunità di pratica pone l'accento sulla dimensione dell'apprendimento come processo sociale situato entro un preciso contesto culturale e storico (E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.).

²⁶ D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit., p. 54; ID., *Educating the Reflective Practitioner Toward*

Sono state formulate diverse proposte per descrivere il modo con cui il pensiero riflessivo si struttura e può essere guidato nell'ambito dell'apprendimento esperienziale.

Partendo dai presupposti filosofici di Dewey, David Kolb²⁷ ha teorizzato il concetto di apprendimento esperienziale come il processo attraverso il quale la conoscenza si forma tramite la trasformazione dell'esperienza. L'apprendimento è concepito da Kolb come un processo circolare socialmente situato. La circolarità dell'apprendimento si esprime in quattro fasi o stadi concettualmente distinti: l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva.

Al primo stadio dell'esperienza concreta l'apprendimento è prevalentemente il risultato delle percezioni e delle reazioni alle esperienze. Si tratta secondo Kolb della fase in cui la persona si coinvolge nell'esperienza e si mette in gioco facendo qualcosa. In questa fase la situazione viene affrontata prevalentemente attraverso la partecipazione emotiva, sensoriale, intuitiva e relazionale. Nella seconda fase dell'osservazione riflessiva, l'apprendimento si focalizza sulla comprensione dei significati attraverso l'ascolto, il confronto e l'osservazione imparziale. Assumono importanza la comprensione, la qualità dell'analisi e la sua attendibilità. Nel terzo stadio della concettualizzazione astratta l'apprendimento si concretizza mediante l'analisi e l'organizzazione logica e sistematica delle informazioni. È questo il momento in cui si sviluppa l'attività cognitiva tesa ad individuare regole di carattere generale e a conferire significato all'esperienza. Attraverso la concettualizzazione astratta si elaborano teorie, si effettuano dimostrazioni, si individuano concetti chiave e nessi di causa ed effetto. Nell'ultima fase avviene, infine, quella che Kolb chiama sperimentazione attiva, in cui il soggetto passa all'individuazione delle possibili applicazioni di quanto ha appreso.

La capacità di trovare soluzioni facendo ricorso a ciò che si è appreso per applicarle a nuove esperienze costituisce l'obiettivo

a New Design for Teaching and Learning in the Professions, Jossey-Bass Publishers, San Francisco London, 1987.

²⁷ D.A. KOLB, *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New York, 1984.

principale di un apprendimento ininterrotto. L'applicazione dei principi generali o dei concetti compresi nel contesto di nuove azioni alimenta il circolo virtuoso dell'apprendimento con una nuova esperienza, arricchita dalle riflessioni maturate sull'esperienza passata.

Nel processo di apprendimento trasformativo delineato da Mezirow²⁸, il pensiero riflessivo supporta l'acquisizione di consapevolezza e la capacità di valutare criticamente le premesse implicite che condizionano le attribuzioni di significato alle esperienze. La conduzione di una ricerca finalizzata a comprendere le ragioni della scelta di alcune donne adulte di riprendere gli studi universitari fornisce a Mezirow l'opportunità per individuare e verificare le fasi attraverso cui prende forma il processo di apprendimento trasformativo. Tale processo trae impulso da un «dilemma disorientante»²⁹, ovvero nel momento in cui la persona si trova a dovere affrontare un problema al quale le sue esperienze e conoscenze pregresse non forniscono soluzioni. Il processo formativo fa seguire al dilemma disorientante un'autoanalisi dei sentimenti provati di fronte a quest'ultimo; la rivalutazione critica dei propri assunti epistemologici e culturali; il riconoscimento che le percezioni di incertezza e difficoltà sono condivisi anche da altre persone; l'esplorazione delle opzioni a disposizione per prospettare nuovi ruoli, nuove relazioni e nuove azioni; la pianificazione di una nuova azione; la sperimentazione di nuovi ruoli; la costruzione di competenze utili ad implementare i propri progetti; la familiarizzazione con nuovi ruoli e nuove relazioni; il ritorno alla propria vita con una nuova prospettiva sulla base delle nuove condizioni che da quest'ultima discendono³⁰.

²⁸J. MEZIRROW, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit. e ID., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, cit.

²⁹J. MEZIRROW, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., p. 104.

³⁰*Ibidem*.

David Boud, Rosemary Keogh, David Walker³¹ e Graham Gibbs³² si soffermano sul ruolo esercitato dalla dimensione emotiva nella riflessione e attribuiscono a tale dimensione uno specifico spazio nell'ambito dei processi riflessivi strutturati.

Il modello di apprendimento esperienziale elaborato da Boud, Keogh e Walker³³ sviluppa la concettualizzazione di Kolb, attribuendo rilevanza al contesto in cui avviene l'apprendimento e sollecitando una riflessione profonda anche sulla dimensione emotiva. L'approccio situato all'apprendimento esperienziale attribuisce, in primo luogo, un ruolo fondamentale al contesto, inteso come l'integrazione dei riferimenti culturali e del sistema valoriale di chi apprende. In secondo luogo, viene considerata la capacità dalle emozioni positive di stimolare il processo riflessivo e delle emozioni negative, al contrario, di ostacolarlo. A partire da tali premesse, il modello per la riflessione proposto da Boud, Keogh e Walker si indirizza ad incoraggiare le persone a pensare in modo profondo e critico alle loro esperienze attraverso le tre fasi del ritorno all'esperienza, della cura delle emozioni e della rivalutazione dell'esperienza. Nel primo momento la persona descrive in modo oggettivo gli elementi salienti dell'evento vissuto. In un secondo momento le è chiesto di porre attenzione alla sua dimensione emotiva, identificando le emozioni negative e positive provate nel corso dell'azione. Nella terza fase di rivalutazione dell'esperienza, la persona riesamina l'esperienza vissuta con l'obiettivo di prepararsi ad affrontare nuove esperienze³⁴.

Rafforza e approfondisce ulteriormente il ruolo nevralgico della dimensione emotiva nel processo di apprendimento il ciclo della riflessività proposto da Graham Gibbs³⁵, il quale offre un mo-

³¹ D. BOUD-R. KEOGH-D. WALKER, *Reflection: Turning experience into learning*, Routledge, London New York, 1985.

³² G. GIBBS, *Learning by doing: A guide to Teaching and Learning Methods*, Oxford Brooks University, Oxford, 1988.

³³ D. BOUD-R. KEOGH-D. WALKER, *Reflection: Turning experience into learning*, cit.

³⁴ Ivi.

³⁵ C. GIBBS, *Learning by doing: A guide to Teaching and Learning Methods*, cit.

dello di riflessione strutturato su sei fasi. Ogni fase del modello è finalizzata a guidare l'individuo a strutturare il processo di riflessione attraverso un processo di pensiero strutturato. L'esperienza di apprendimento viene scomposta chiedendo alla persona di riflettere in modo preciso sulla medesima, distinguendo la sua descrizione oggettiva dalla esplicitazione dei sentimenti provati durante l'esperienza e dalla valutazione analitica, per formulare infine una conclusione ed un relativo piano d'azione futura.

3. Il pensiero riflessivo nella formazione giuridica

Ricostruendo storicamente i rapporti tra la filosofia del diritto e la dogmatica giuridica sino al dopoguerra, Luigi Caiani esortava la filosofia del diritto a promuovere «la riflessione sull'esperienza giuridica come bisogno di comprensione di ogni suo aspetto e di ogni sua esigenza, e non soltanto come astratto tentativo di soluzione di certi problemi tradizionalmente ritenuti interessanti dal punto di vista “speculativo”»³⁶. Egli riteneva «evidente, per l'inverso, quale interesse più ampiamente speculativo possa rivestire la testimonianza che intorno a tali problemi e a tali esigenze vengono appunto proponendo coloro che, come i giuristi, questa esperienza vivono più direttamente»³⁷.

Muovendo dalla «convinzione dei profondi legami che intercorrono fra ogni aspetto e problema della vita del diritto, e della particolare importanza, anche ai fini speculativi, di quella implicita filosofia che, a ben guardare, circola sempre all'interno della stessa giurisprudenza», l'intento di Caiani si indirizzava a comprendere «i problemi, gli aspetti, le esigenze, i punti di rottura, per così dire, intorno ai quali si è sviluppato questo mutamento dell'odierna scienza giuridica italiana» facendo dialogare giuristi e filosofi del diritto «fermo restando che anche sul piano di competenza dei giuristi non esistono quasi mai dispute e problemi puramente ed esclusivamente “tecnici”, che cioè non richiedano un

³⁶ L. CAIANI, *La filosofia dei giuristi italiani* (a cura di Giorgio Pino), XI, Collana la Memoria del diritto, Roma Tre Press, 2021 [1959], p. 11.

³⁷ Ivi, p. 12.

certo impegno d'ordine metagiuridico, come d'altronde non vi sono problemi "speculativi" che non rimandino al vaglio di una specifica esperienza»³⁸.

Il compito di promuovere la riflessione sul fenomeno giuridico, che Caiani riconosceva come costitutivo della filosofia e della sociologia del diritto³⁹, rientra sicuramente oggi anche tra gli obiettivi dell'educazione clinica legale⁴⁰.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Ivi, p. 11.

⁴⁰ L'approccio realista e interdisciplinare mal sopporta la riconducibilità delle cliniche legali entro la schematizzazione disegnata dai cosiddetti settori scientifici disciplinari, i quali replicano l'"artificioso tentativo di semplificazione e costrizione a cui il diritto [è] stato sottoposto negli ordinamenti moderni a regime rigidamente codificato" (cfr. P. GROSSI, *Scienza giuridica italiana*, cit., p. 286). Che le cliniche legali abbiano incontrato, in Italia, un ampio interesse da parte dei filosofi e dei sociologi del diritto è, peraltro, un dato empiricamente rilevabile sia osservando che gran parte dei docenti che oggi coordinano cliniche legali appartengono al settore scientifico disciplinare della filosofia del diritto, sia notando che un'ampia parte della letteratura che oggi alimenta la riflessione sulle cliniche legali proviene da ricercatori e docenti appartenenti a tale settore. Senza pretesa di esautività, concorrono a tale dibattito ad esempio C. BLENGINO, *Formare il giurista oltre il senso comune penale il ruolo della clinical legal education in carcere*, cit.; ID., *Fondamenti teorici di una pratica: approccio bottom up, prospettiva interdisciplinare e impegno civile nella clinica legale con detenuti e vittime di tratta*, cit.; ID., *Clinical Legal Education and Reflective Practice*, cit.; ID., *Lo sguardo della clinica sulla vulnerabilità*, cit.; ID., *Che cosa (ci) insegnano le cliniche legali?*, cit.; C. BARTOLI, *The Italian legal clinics movement: data and prospects*, in «International Journal of Clinical Legal Education», 22, 2, 2015, pp. 213-226; ID., *Inchiesta a Ballarò: il diritto visto dal margine*, Navarra Officine, 2019; F. DI DONATO-F. SCAMARDELLA (ed.), *Il metodo clinico legale*, cit.; F. DI DONATO-P. HERITIER, *Humanities e cliniche legali. Diritto e metodologia umanistica*, Mimesis, Sesto San Giovanni, 2017; M.G. BERNARDINI, *Le cliniche legali e l'identità del giurista: spunti per un inquadramento teorico*, cit.; F. ASTA, C. CAPRIOGLIO, E. RIGO, *Il ruolo delle cliniche legali come strumento di insegnamento e approccio al diritto. L'esperienza della Clinica del Diritto dell'Immigrazione e della Cittadinanza di Roma Tre*, in A. MAESTRONI-P. BRAMBILLA-M. CARRER (a cura di), *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, cit.; T. CASADEI, *L'approccio clinico-legale e le sue (utili) implicazioni*, cit.; A. SCHIAVELLO, *Le cliniche legali: una prospettiva filosofico-giuridica*, cit.; ID., *Vulnerabilità, concetto di diritto e approccio clinico-legale*, cit.; E. SANTORO, *Guai privati e immaginazione giuridica: le cliniche legali e il ruolo dell'Università*, cit.; A. SCIURBA, *Le cliniche legali italiane e*

Mettere lo studente – anche e soprattutto di giurisprudenza – «in contatto diretto con problemi pratici, sociali, etici e filosofici, con argomenti di carattere personale, con i problemi della ricerca, è uno dei modi più efficaci per promuovere l'apprendimento»⁴¹.

Uno degli effetti più significativi dell'ibridazione di tecniche giuridiche⁴² e della contaminazione tra pratiche didattiche che viene ad alimentarsi nell'ambito del movimento delle cliniche legali⁴³ è l'avvio di una riflessione pedagogica per molto tempo ignorata dai sistemi preposti alla formazione giuridica e misconosciuta da chi si occupa della formazione giuridica nell'ambito dell'Europa continentale⁴⁴.

La contaminazione culturale che si realizza grazie allo scambio di esperienze didattiche e di riflessioni, sia a livello internazionale sia europeo, tra cliniche legali favorisce oggi, anche in Italia, la sperimentazione di metodi e strumenti provenienti dalla pedagogia del pragmatismo⁴⁵, dal costruttivismo pedagogico⁴⁶, dalla pratica riflessiva⁴⁷ da tempo utilizzati nella formazione clinico legale

la risignificazione del diritto, cit.; C. CAPRIOGLIO, *Cliniche legali nella crisi. L'insegnamento del diritto alla prova dei processi di trasformazione sociale*, in C. BLENGINO-C. SARZOTTI (a cura di), *Quale formazione per quale giurista? Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*, cit.

⁴¹ C. ROGERS, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973, p. 193.

⁴² M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, cit.

⁴³ Il movimento delle cliniche legali viene ad articolarsi anche attraverso la costituzione di coordinamenti e forme associative. A livello internazionale, l'associazione di riferimento è la Global Alliance for Justice in Education (www.gaje.org), mentre a livello europeo nel 2012 si è costituito lo European Network of Clinical Legal Education (www.encl.org). In Italia, la rete nazionale delle cliniche, dopo alcuni anni di operatività informale, si è costituita dal 2019 nell'associazione Coordinamento Nazionale delle Cliniche Legali Italiane.

⁴⁴ C. BLENGINO-C. SARZOTTI, *La didattica esperienziale: una sfida per l'epistemologia giuridica e la sociologia del diritto*, cit.; C. BLENGINO, *Che cosa (ci) insegnano le cliniche legali?*, cit.

⁴⁵ J. DEWEY, *Esperienza ed educazione*, cit.

⁴⁶ J. PIAGET, *Lo strutturalismo*, Il Saggiatore. Milano, 1974.

⁴⁷ D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit.

nei contesti di *common law*. In tali contesti, infatti, nei quali la riflessione in merito ai metodi per l'apprendimento del diritto entro la prospettiva *andragogica*⁴⁸ è matura e pone da tempo una specifica attenzione ai bisogni formativi dei giovani adulti⁴⁹.

Il ricorso a pratiche tese a favorire la dimensione autoriflessiva nell'ambito degli studi giuridici consegue alla consapevolezza rispetto al ruolo ed alla potenza trasformativa esercitati dalle intuizioni e dalle emozioni non solo nelle attività professionali ma anche nei processi di apprendimento del diritto.

Secondo Dewey la riflessione richiede apertura mentale, assunzione di responsabilità verso le proprie azioni e coinvolgimento emotivo⁵⁰. Tali atteggiamenti pongono le premesse affinché essa diventi anche riflessione critica, sottoponendo a verifica e mettendo in discussione le proprie ipotesi, confrontando le proprie supposizioni con la realtà o con supposizioni altrui⁵¹.

Secondo Timothy Casey⁵², introdurre la riflessione come parte fondamentale della formazione giuridica rappresenta un dovere per un sistema formativo chiamato a sviluppare capacità e competenze. Richiamando Schön, Casey fa notare come intuizione e bagaglio esperienziale – elementi su cui gli operatori del diritto fondano buona parte delle proprie attività – siano risorse indisponibili a coloro che intraprendono un'attività lavorativa appena terminati gli studi giuridici. La proposta di Casey di arricchire tali studi con una formazione metodologica volta ad insegnare come compiere scelte professionalmente coscienziose⁵³ assume l'obiettivo di superare l'impossibilità per i neolaureati di fare ricorso ad intuizione ed esperienza per risolvere situazioni inaspettate.

⁴⁸ F. BLOCH, *The Andragogical Basis of Clinical Legal Education*, in «*Vanderbilt Law Review*», 35, p. 323.

⁴⁹ L. BLACKBURN, *Ephebogogy and Clinical Legal Education*, in «*International Journal of Clinical Legal Education*», 27, 2, 2020, p. 135-154.

⁵⁰ J. DEWEY, *Come pensiamo*, cit.

⁵¹ L. BERNASCONI-M. BERNASCONI-D. DELORENZI-M. POLITO, *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, cit., p. 24.

⁵² T. CASEY, *Reflective Practice in Legal Education: The Stages of Reflection*, in «*Clinical Law Review*», 2014, pp. 317-354.

⁵³ *Ibidem*.

Esiste una forte connessione tra il modo in cui una persona acquisisce conoscenze e il modo in cui, successivamente, le utilizza. La pratica riflessiva è ritenuta nella prospettiva andragogica il percorso di apprendimento più adatto al potenziale cognitivo dei giovani adulti⁵⁴.

Il modello riflessivo proposto da Casey si rivolge alla formazione riflessiva degli studenti che si trovano in una fase avanzata degli studi giuridici e che, di conseguenza, dispongono almeno in parte di quella che Schön definisce razionalità tecnica. Le fasi attraverso cui si dipana il percorso formativo proposto da Casey conducono lo studente ad accostarsi a situazioni giuridiche problematiche sviluppando la capacità di distinguere ambiti di conoscenza e competenze differenti. L'originalità introdotta dalla pratica riflessiva nell'ambito di una formazione giuridica di tipo esperienziale consiste, secondo Casey, nella capacità che tale pratica esercita nell'evitare che gli studenti traggano dall'esperienza l'esclusivo sviluppo della razionalità tecnica. Attraverso la pratica riflessiva, lo studente deve essere guidato a riflettere sul suo modo di affrontare l'esperienza. Ciò può implicare, in una prima fase, che allo studente si chieda di analizzare il proprio lavoro sotto il profilo della correttezza formale e procedurale o di interrogarsi sulle diverse modalità con cui egli avrebbe potuto affrontare l'incarico richiesto. Una seconda fase essenziale per sviluppare la capacità riflessiva dovrà richiederli di soffermarsi sulle modalità con cui contesto interno, esterno e sociale influenzano i suoi processi decisionali. Chiedere allo studente di motivare le ragioni delle scelte adottate nel corso di un esercizio casistico lo aiuta a maturare consapevolezza di sé stesso, individuare retrospettivamente caratteristiche, esperienze, pregiudizi e preferenze personali che possono averne condizionato il processo decisionale, per condurlo a riconoscere la possibilità che tali fattori possano aver influenzato negativamente la sua attività professionale. Uno studente che ha paura dei conflitti, per esempio, potrebbe inconsapevolmente mettere in atto strategie potenzialmente dannose per l'assistito⁵⁵.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ T. CASEY, *Reflective Practice in Legal Education: The Stages of Reflection*, cit., p. 343.

Con riferimento al contesto esterno, Casey sottolinea la necessità di guidare lo studente ad individuare il ruolo esercitato nelle sue scelte e nelle sue decisioni da caratteristiche, esperienze, pregiudizi e preferenze personali di terze persone, ovvero a comprendere il contesto che lo circonda. Questo tipo di consapevolezza, che si formano integrando le conoscenze acquisite su sé stesso con quelle relative al contesto esterno, possono essere favorite da esercizi che prevedono l'interazione tra studenti e dalle simulazioni di udienze e colloqui. Nella fase di riflessione sul contesto esterno lo studente acquisisce consapevolezza sul modo con cui gli altri lo percepiscono nel contesto professionale ed è guidato a pensare in modo esplicito ai fattori che possono migliorare la sua prestazione. Lo studente dell'esempio precedente potrebbe, ad esempio, aver percepito che l'estroversione e la caparbieta del compagno di esercitazione ha compensato la sua condiscendenza.

Fondamentale nel modello riflessivo proposto da Casey è guidare lo studente alla comprensione delle dinamiche più complesse che si riferiscono al contesto sociale in cui si colloca l'attività professionale. In questa fase, lo studente deve essere guidato ad individuare i fattori sociali, politici, culturali ed economici che influenzano i processi decisionali. Poiché l'obiettivo cognitivo di questa fase è accostare il diritto alle complessità della realtà, Casey ritiene indispensabili attività che prevedono l'esperienza sul campo, con persone reali, come accade nelle cliniche legali⁵⁶.

La fase della metacognizione arricchisce e completa le fasi dell'intero percorso formativo. Lo studente deve essere condotto a riconoscere il modo in cui la pratica riflessiva ha cambiato la struttura dei suoi processi mentali, ovvero a riflettere sul suo processo di formazione. Casey attribuisce al pensiero riflessivo, insegnato e praticato sistematicamente, la capacità di arricchire gli studenti in ogni loro ambito di azione, rendendoli consci delle proprie competenze e consapevoli nelle loro scelte⁵⁷.

La valorizzazione della pratica riflessiva come elemento fondamentale della formazione giuridica viene sollecitata anche da

⁵⁶ Ivi, p. 345.

⁵⁷ Ivi, p. 346.

Anna Cody⁵⁸ e Susan L. Brooks⁵⁹.

Nel pensiero di Anna Cody, la riflessione deve occupare un ruolo essenziale nei percorsi formativi che fanno ricorso alla pratica giuridica. Promuovere processi riflessivi permette agli studenti di confrontarsi con problemi complessi e di dare senso ai *momenti disorientanti* che caratterizzano la pratica del diritto quando, come spesso accade nella realtà, ci si trova di fronte a situazioni non riconducibili ad esperienze precedenti o inconciliabili con le conoscenze acquisite⁶⁰. I momenti disorientanti possono essere affrontati criticamente distinguendo entro il processo cognitivo le fasi dell'esperienza, della riflessione sull'esperienza e del riorientamento dall'esperienza.

Il pensiero autoriflessivo crea le condizioni generatrici di un apprendimento trasformativo che si configura all'interno di un percorso educativo problematizzante come parte del processo di coscientizzazione⁶¹ dello studente. Entro la prospettiva delineata da Anna Cody, la riflessione assume anche una funzione sociopolitica, costituendo lo strumento attraverso cui l'educazione problematizzante, critica e dialogica attiva processi di coscientizzazione – sotto forma di assunzione di coscienza critica della realtà – e di liberazione – perseguendo obiettivi di miglioramento individuale e collettivo⁶².

Le emozioni sono un elemento integrante del processo riflessivo. Prendere in considerazione in modo attento e continuo il ruolo

⁵⁸ A. CODY, *Reflection and clinical legal education: how do students learn about their ethical duty to contribute towards justice*, in «Legal Ethics», 23, 1-2, 2020, pp. 13-30.

⁵⁹ S.L. BROOKS, *Meeting the professional identity challenge in legal education through a relationship centered-experiential curriculum*, in «University of Baltimore Law review», 41, 3, 2012, pp. 395-440; ID., *Mindful Engagement and Relational Lawyering*, in “Southwestern University Law Review», 48, 2019, pp. 267-294; ID., *Listening and Relational Lawyering*, in L. WORTHINGTON-G.D. BODIE (eds), *Handbook on Listening*, Worthington & Bodie, Wiley, 2020, pp. 361-372.

⁶⁰ A. CODY, *Reflection and clinical legal education: how do students learn about their ethical duty to contribute towards justice*, cit., p. 17.

⁶¹ P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, cit.

⁶² *Ibidem*.

lo delle credenze, delle presunte conoscenze e delle conclusioni a cui esse conducono include uno sforzo cosciente e volontario verso l'individuazione delle fondamenta e del tipo di razionalità che di tali credenze esprimono⁶³. Questo sforzo consente di identificare le emozioni, riconoscerle come inneschi per la riflessione, integrarle nel processo riflessivo⁶⁴.

La necessità che l'operatore del diritto sviluppi la capacità di impiegare simultaneamente competenze razionali ed emotive discende dalla constatazione che intelligenza emotiva, conoscenze e competenze giuridiche si sovrappongono⁶⁵. Susan Brooks sottolinea, a riguardo, che la pratica riflessiva favorisce lo sviluppo di consapevolezza rispetto a tutti e tre i domini, attraverso un processo iterativo socialmente situato in situazioni problematiche reali⁶⁶.

Essenziale nell'esercizio metariflessivo è per Brooks l'orizzonte trasformativo. La pratica riflessiva è pratica trasformativa critica: «rifletto su questo, per capirlo meglio e per cambiarlo o migliorarlo»⁶⁷.

Nella formazione giuridica esperienziale supportata dalla pratica riflessiva, gli imprevisti sono concepiti come fondamentali opportunità formative. Secondo Brooks, l'apprendimento trasformativo trae origine proprio da momenti disorientanti. Normalizzare la possibilità di provare disagio può rappresentare un'importante opportunità per acquisire saggezza pratica traendo insegnamento da ciò che, senza un'adeguata riflessione, potrebbe apparire improduttivo o limitarsi a generare frustrazio-

⁶³ J. DEWEY, *Esperienza ed educazione*, cit.

⁶⁴ A. CODY, *Reflection and clinical legal education: how do students learn about their ethical duty to contribute towards justice*, cit., p. 20.

⁶⁵ S. MARJORIE, *The Professional Responsibility of Lawyers: Emotional Competence, multiculturalism and Ethics*, in «Journal of Law and Medicine», 13, 2006, p. 436.

⁶⁶ S.L. BROOKS, *Mindful Engagement and Relational Lawyering*, cit. e ID., *Meeting the professional identity challenge in legal education through a relationship centered-experiential curriculum*, in «University of Baltimore Law review», 41, 3, 2012, p. 396 e ss.

⁶⁷ L. BERNASCONI-M. BERNASCONI-D. DELORENZI-M. POLITO, *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, cit., p. 25.

ne⁶⁸. Supportare gli studenti nell'identificare emozioni e sentimenti deve essere, di conseguenza, parte essenziale del processo di riflessione.

Incontrando situazioni e persone reali nelle zone intermedie di pratica⁶⁹, gli studenti affrontano inevitabilmente situazioni difficili ed emotivamente coinvolgenti che coinvolgono la sfera relazionale. Appoggiandosi ai risultati emersi in una ricerca empirica, Brooks osserva che i professionisti legali delineano le caratteristiche del bravo professionista del diritto riferendosi ad aspetti dell'attività professionale essenzialmente riconducibili alla sfera relazionale. Questi aspetti, sono, tuttavia, sottovalutati nei tradizionali percorsi di insegnamento del diritto, i quali restano focalizzati sul potenziamento della razionalità tecnica degli studenti⁷⁰. Sebbene gli operatori del diritto dedichino una parte rilevante del proprio tempo ad ascoltare clienti, testimoni, colleghi e giudici, sviluppare la capacità di ascolto non rientra tradizionalmente tra gli obiettivi della formazione giuridica universitaria. Un approccio relazionale⁷¹ nella formazione giuridica è necessario secondo Brooks per maturare una piena consapevolezza delle proprie ed altrui emozioni, una piena comprensione del diritto e per sviluppare competenze utili nelle pratiche professionali.

⁶⁸ S.L. BROOKS-R. SPENCER, *Reflecting on reflection: a dialogue across the hemispheres on teaching and assessing reflective practice in clinical legal education*, in «The Law Teacher», 53, 4, 2019, pp. 458-474.

⁶⁹ D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit., p. 6.

⁷⁰ S.L. BROOKS, *Meeting the professional identity challenge in legal education through a relationship centered-experiential curriculum*, in «University of Baltimore Law review», 41, 3, 2012, pp. 395-440.

⁷¹ Rientra entro tale approccio il *relationship centered lawyering* (S.L. BROOKS-R. MADDEN, *Epistemology and Ethics in Relationship-Centred Legal Education and Practice*, in «New York Law School Law Review», 56, 2011, pp. 331-365) o *relational lawyering* (S.L. BROOKS, *Listening and Relational Lawyering*, cit. e ID., *Teaching relational lawyering*, in «Richmond Journal of Law and the Public Interest», XIX, 2016, pp. 401-404).

4. La clinica legale come pratica riflessiva

Nella clinica legale la pratica è riflessiva⁷². Promuovere l'apprendimento riflessivo risponde all'obiettivo di formare professionisti riflessivi⁷³.

La promozione dell'educazione clinica legale negli studi giuridici, tanto nei contesti di *common law*⁷⁴ quanto nelle più recenti esperienze europee continentali⁷⁵, è sostenuta dall'idea che la formazione giuridica non debba essere mero strumento per lo sviluppo di razionalità tecniche⁷⁶.

Affinché l'apprendimento non si esaurisca nella conoscenza e non coinvolga solo aspetti razionali, la formazione clinico legale

⁷²S.L. BROOKS, *Meeting the professional identity challenge in legal education through a relationship centered-experiential curriculum*, cit.; T. CASEY, *Reflective Practice in Legal Education: The Stages of Reflection*, cit.; C. BLENGINO-S.L. BROOKS-M. DERAMAT-S. MONDINO, *Reflective Practice: Connecting Assessment and Socio-Legal Research in Clinical Legal Education* in «International Journal of Clinical Legal Education», 3, 2019, pp. 54-92; M. BARBERA, *Perché non abbiamo avuto un caso Brown. Il ruolo delle cliniche legali nelle strategie di public interest litigation* in «Questione Giustizia», 3, 2019, pp. 78-90.

⁷³D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit.

⁷⁴Cfr. J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer School?*, cit.; F. BLOCH (ed.), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, cit.; A. EVANS-A. CODY-J. GIDDINGS, *Reflective Practice: the essence of Clinical Legal Education*, cit.

⁷⁵Cfr. J. PERELMAN, *Penser la pratique, théoriser le droit en action: des cliniques juridiques et des nouvelles frontières épistémologiques du droit*, cit.; M. BARBERA, *Perché non abbiamo avuto un caso Brown. Il ruolo delle cliniche legali nelle strategie di public interest litigation*, cit.; J. GARCIA ANON, *La integración de la educación jurídica clínica en el proceso formativo de los juristas*. In «REDU», 12, 3, pp. 153-175 e ID., *Teaching and learning legal ethics and professional responsibility under the civil law*, in R. GRIMES (ed), *Re-thinking legal education under the civil and common law*. Routledge, London, 2017, pp. 96-103; C. BLENGINO-A. GASCON CUENCA (ed), *Epistemic Communities at the Boundaries of Law. Clinics as a Paradigm of the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, cit.

⁷⁶D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit.

deve necessariamente promuovere la riflessione. Senza l'accompagnamento verso un processo autoriflessivo sistematico sull'esperienza giuridica le cliniche legali rischiano, infatti, di condurre gli studenti all'acquisizione di competenze esclusivamente tecniche⁷⁷ e di limitare il proprio ruolo entro una visione riduzionistica del giuspositivismo che in sostanza non ne supera il formalismo⁷⁸. Tale «versione moderata» della didattica esperienziale concepisce la crisi del giuspositivismo solamente come una sua evoluzione e considera l'interdisciplinarietà come il semplice affievolirsi delle barriere che separano nettamente i settori della scienza del diritto positivo, ma non avverte la necessità che il giurista acquisisca la capacità di muoversi anche in territori extra-giuridici con l'ausilio di saperi che vanno al di là della dogmatica giuridica di matrice giuspositivistica⁷⁹.

Collocare i processi di apprendimento attivo *en contexte*⁸⁰ e precisamente nel fertile disordine della pratica⁸¹, dove l'ordine dei principi astratti lascia il posto a contraddittorietà e soggettività, risponde per le cliniche legali ad obiettivi diversi e simultanei.

Le cliniche legali hanno lo scopo di formare giuristi capaci di unire alla competenza tecnica la capacità di comprendere e riconnettere i meccanismi attraverso cui prende forma l'interpretazione del diritto alle complessità della realtà sociale.

Focalizzare l'attenzione sulle contraddizioni che separano il diritto in azione dal diritto dei libri⁸² si collega indissolubilmente all'idea che il diritto può essere uno strumento di cambiamento sociale⁸³. Le cliniche legali intervengono, a partire da un'attenta

⁷⁷ A. EVANS-A. CODY-J. GIDDINGS, *Reflective Practice: the essence of Clinical Legal Education*, cit., p. 162.

⁷⁸ C. BLENGINO-C. SARZOTTI, *La didattica esperienziale: una sfida per l'epistemologia giuridica e la sociologia del diritto*, cit., p. 13.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ A. BAILLEUX-F. OST, *Droit, contexte et interdisciplinarité: refondation d'une démarche*, cit.

⁸¹ D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit., p. 11.

⁸² R. POUND, *Law in the books and law in action*, p. 12 e ss.

⁸³ C. BLENGINO, *Che cosa (ci) insegnano le cliniche legali?*, pp. 45-46.

osservazione e dalla comprensione del contesto sociale⁸⁴, indirizzando coerentemente le proprie azioni verso attività di promozione di accesso alla giustizia che possono assumere diverse modalità, quali l'assistenza legale gratuita, la divulgazione giuridica, o la riconcettualizzazione di norme giuridiche, processi istituzionali e prassi.

Nel contesto formativo che si configura nella clinica legale, il ricorso alla pratica riflessiva coinvolge contemporaneamente i docenti, gli studenti ed i contenuti che costituiscono l'oggetto della relazione educativa⁸⁵.

La clinica legale forma studenti riflessivi.

Gli studenti sono collocati al centro di un'esperienza reale, dalla quale la pratica riflessiva permette loro di sviluppare il quadro concettuale, giungendo ad un apprendimento profondo ed autonomo attraverso l'esperienza e la riflessione su di essa⁸⁶. L'esperienza formativa clinico legale sollecita un approccio allo studio del diritto orientato alla risoluzione di problemi, promuovendo l'acquisizione di autonomia, senso di responsabilità, capacità cooperative e competenze comunicative⁸⁷. Collocata nell'esperienza giuridica, la formazione nella clinica legale assegna agli studenti un ruolo attivo nel loro processo di apprendimento. L'esercizio del pensiero autoriflessivo su questo stesso processo⁸⁸ aiuta,

⁸⁴ M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, cit.; C. BLENGINO, *Clinical Legal Education and Reflective Practice*, in ID., *Epistemic Communities at the Boundaries of Law*, Ledizioni, Milano, 2019, pp. 21-41; ID., *Lo sguardo della clinica sulla vulnerabilità*, in «Etica & Politica», XXI, 3, 2019 pp. 279-298, C. BARTOLI, *Inchiesta a Ballarò: il diritto visto dal margine*, cit.; A. SCIURBA, *Le cliniche legali italiane e la risignificazione del diritto*, cit.; E. SANTORO, *Guai privati e immaginazione giuridica: le cliniche legali e il ruolo dell'Università*, cit.

⁸⁵ L. BERNASCONI-M. BERNASCONI-D. DELORENZI-M. POLITO, *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, cit., p. 27.

⁸⁶ J. PIAGET, *Lo strutturalismo*, Il Saggiatore, Milano, 1974.

⁸⁷ Attraverso la clinica legale gli studenti imparano, per esempio, a scrivere atti giuridici e a comunicare contenuti giuridici a persone che non sono esperte nel campo del diritto.

⁸⁸ J. GARCIA ANON, *La integración de la educación jurídica clínica en el proceso formativo de los juristas*, cit., p. 58; J.S. BALSAM-S.L. BROOKS-M. REUTER, *As-*

infatti, la persona in formazione a riflettere intenzionalmente e sistematicamente sulle azioni proprie e altrui, rendendola responsabile del proprio apprendimento trasformativo⁸⁹.

Le fasi attraverso cui la pratica riflessiva guida e struttura il pensiero corrispondono alle aspettative di apprendimento ed alle competenze delineate oggi dal sistema europeo dell'istruzione delineata attraverso i cosiddetti descrittori di Dublino⁹⁰. La pratica riflessiva rende possibile alle cliniche legali sviluppare, in modo integrato, conoscenza e capacità di comprensione, conoscenza e capacità di comprensione applicate, autonomia di giudizio, abilità comunicative e capacità di apprendere⁹¹.

Anche l'acquisizione delle competenze sociali e civiche, ritenute dal sistema formativo europeo elementi chiave per l'apprendimento permanente, è favorita dalla pratica riflessiva. Quest'ultima stimola, infatti, quelle «competenze personali, interpersonali e interculturali [che] riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, [...] a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario [...] favorendo l'acquisizione [degli] strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei con-

sessing Law Students as Reflective Practitioners in «*New York Law School Law Review*», 62, 49, 2017-2018, pp. 45-67.

⁸⁹ J. MEZIRROW, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, cit.; A. CODY, *Reflection and clinical legal education: how do students learn about their ethical duty to contribute towards justice*, cit.

⁹⁰ Il processo di trasformazione del sistema europeo dell'istruzione superiore, avviatosi nel 1999 con il Processo di Bologna, vede una tappa fondamentale della definizione del Framework for the Qualifications of the European Higher Education Area (EHEA), costituito da descrittori che identificano, per i diversi cicli di istruzione, la natura dei titoli di studio attraverso cinque tipologie di apprendimenti che gli studenti devono dimostrare di aver acquisito per poter conseguire il titolo stesso. Tali descrittori sono noti come Descrittori di Dublino.

⁹¹ I Descrittori di Dublino si riferiscono, appunto, alla conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*), alla conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*), all'autonomia di giudizio (*making judgements*), alle abilità comunicative (*communication skills*) e alla capacità di apprendere (*learning skills*).

cetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica»⁹².

Nella prospettiva da cui la clinica legale guarda il diritto⁹³, il professionista riflessivo, ovvero il giurista competente, è concepito sia come colui che ha la capacità di comprendere le questioni giuridiche nella loro dimensione sociale sia come colui che fonda su tali comprensioni il proprio piano di azione. La pratica riflessiva costituisce, a questo proposito, un potente antidoto al dogmatismo che spesso connota la formazione giuridica⁹⁴. Sviluppato entro il contesto della clinica legale, l'esercizio metariflessivo può essere usato per sviluppare ricerche azione sull'apprendimento⁹⁵ e sull'insegnamento del diritto⁹⁶ come anche sui fenomeni giuridici che costituiscono l'oggetto della formazione.

La ricerca azione⁹⁷ integra la pratica riflessiva potenziandone la capacità di non limitarsi ad individuare ed analizzare i «punti deboli di una situazione ma [di impegnarsi] a modificare la realtà»⁹⁸, risolvendo problemi, superando criticità, proponendo cambiamenti.

⁹² Definizione delle competenze sociali e civiche delineata dall'allegato alla Raccomandazione del Parlamento Europeo Parlamento Europeo e del Consiglio 2006/962/CE.

⁹³ K. KRUSE, *Getting Real About Legal Realism, New Legal Realism and Clinical Legal Education*, cit., p. 162.

⁹⁴ A. EVANS-A. CODY-J. GIDDINGS, *Reflective Practice: the essence of Clinical Legal Education*, cit., p. 162.

⁹⁵ J. FOOK, *Developing critical reflection as a research method*, in J. HIGGS-A. TITCHEN-D. HORSFALL-D. BRIDGES (eds.), *Creative Spaces for Qualitative Researching*, Sense Publishers Fook, 2011, pp. 55-64; L. BERNASCONI-M. BERNASCONI-D. DELORENZI-M. POLITO, *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, cit., p. 37.

⁹⁶ R. LEICHT-C. DAY, *Action research and reflective practice: towards a holistic view*. In «Educational Action Research», 8, 1, 2000, pp. 79-193.

⁹⁷ K. LEWIN, *Action Research and Minority Problems*, in «*Journal of Social Issues*», 2, 1946, pp. 34-46; ID., *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna, 2005.

⁹⁸ L. BERNASCONI-M. BERNASCONI-D. DELORENZI-M. POLITO, *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, cit.

Apprendimento trasformativo⁹⁹ e azione¹⁰⁰ coinvolgono nella clinica legale studenti e docenti.

La pratica riflessiva crea, di conseguenza, anche docenti riflessivi.

Essa stimola un processo collettivo in cui i docenti¹⁰¹ possono trarre opportunità di apprendimento trasformativo. Attraverso la pratica riflessiva propria e degli studenti, il docente può fare ricerca empirica sulle proprie pratiche di insegnamento¹⁰², su sé stesso e sul fenomeno giuridico che costituisce l'oggetto del suo intervento formativo. Attraverso la ricerca azione, può comprendere ciò che gli studenti hanno imparato, può valutare l'efficacia del proprio insegnamento, può utilizzare le riflessioni degli studenti per progettare azioni trasformative e cambiamenti sia rispetto a ciò che insegna sia rispetto al modo con cui lo fa. Tramite la ricerca azione il docente riflessivo ha, quindi, la possibilità di riflettere meglio sulla propria attività didattica, di valutarla e di migliorarla¹⁰³.

5. *Il metodo diaristico nella formazione giuridica*

Il sapere «di cui si nutre l'esperienza educativa è un sapere che si costruisce nell'esperienza, cioè stando in un rapporto intensamente pensoso con quello che accade. Come tale è un sapere che non nasce a tavolino, ma prende forma all'interno della comunità dei pratici; sono loro che, proprio in quanto direttamente coinvolti nell'agire, hanno non solo il diritto ma la responsabilità di

⁹⁹ J. MEZIRROW, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, cit.

¹⁰⁰ P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, cit.

¹⁰¹ R. LEICHT-C. DAY, *Action research and reflective practice: towards a holistic view*, p. 183.

¹⁰² *Ibidem*. Cfr. inoltre R. HESSE, *La pratica del diario. Autobiografia, ricerca e formazione*, Besamuci, Nardò, 2019.

¹⁰³ L. BERNASCONI-M. BERNASCONI-D. DELORENZI-M. POLITO, *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, cit., p. 37.

dare traduzione simbolica alle pratiche senza delegare ai cosiddetti esperti»¹⁰⁴.

Risalire dal concreto all'astratto comporta un radicale mutamento metodologico, una vera e propria inversione nelle pratiche e nella direzione rispetto all'insegnamento del diritto fondato sul paradigma formalista. Poiché l'obiettivo della formazione del giurista non è la trasmissione di sostanze normative, essa non può assumere la forma della lezione cattedratica né una direzione trasmissiva. L'apprendimento nella clinica legale implica una ridefinizione dei ruoli e la trasformazione della relazione che il docente instaura con gli studenti nel processo di insegnamento e apprendimento. Il ruolo del docente si modifica perché il suo compito non consiste nel trasmettere contenuti, ma si realizza nella capacità di guidare il processo di apprendimento esperienziale autonomo dello studente.

Fin dai richiami di Frank¹⁰⁵ e Carnellutti¹⁰⁶ alla necessità che il docente si ponga contemporaneamente come teorico e pratico del diritto¹⁰⁷, supervisionando gli studenti nell'apprendimento dell'esercizio dell'arte del diritto¹⁰⁸, emerge con chiarezza che l'insegnamento si configura nella clinica legale attraverso un approccio maieutico, in cui il ruolo essenziale del docente consiste nella supervisione.

La supervisione della pratica riflessiva stimola, guida e sorveglia il processo di apprendimento pratico. La sua rilevanza nell'ambito della formazione clinico legale è tale da aver condotto taluni autori ad affermare che le cliniche legali non esisterebbero senza di essa¹⁰⁹.

¹⁰⁴ L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2007, pp. 11-12.

¹⁰⁵ J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, cit.

¹⁰⁶ F. CARNELUTTI, *Le Cliniche del diritto*, cit.

¹⁰⁷ Ivi.

¹⁰⁸ J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, cit., p. 923.

¹⁰⁹ A. SHALLECK-J.H. AIKEN, *Supervision: the basic conceptual framework*, in S. BRYANT-E.S. MILSTEIN-A. SHALLECK, *Transforming the Education of Lawyers, The Theory and Practice of Clinical Pedagogy*, Carolina Academic Press, Durham, North Carolina, 2014, pp. 169-203.

Supervisione e pratica riflessiva vengono promosse attraverso strumenti di diverso tipo. La discussione, la condivisione comunitaria, il diario di formazione condividono l'obiettivo di arricchire il processo di apprendimento attraverso una meta-visione su tale processo¹¹⁰.

Il diario riflessivo è lo strumento attraverso cui pratica riflessiva e supervisione vengono esercitate nel modo più profondo e sistematico. Supportata dal ricorso al metodo diaristico, la pratica riflessiva dimostra la capacità della clinica legale di integrare obiettivi di supervisione dell'apprendimento, di controllo della qualità professionale del servizio fornito¹¹¹ e di ricerca empirica sul campo di azione della clinica stessa¹¹².

La diaristica è una pratica antica, definibile come «una forma di raccolta dati utilizzata da chi cerca di riunire, giorno per giorno, gli appunti e le riflessioni sul proprio vissuto, le idee che gli vengono, i suoi incontri, le sue osservazioni. Si tratta di un mezzo efficace per colui che vuole comprendere la sua pratica, riflettere su di essa, organizzarla»¹¹³. L'obiettivo del diario è custodire, per sé stessi o per altri, il pensiero che nasce nella quotidianità, nella successione delle osservazioni e delle riflessioni¹¹⁴.

Esplorando le diverse forme e la pluralità di ragioni che possono motivare una persona a tenere un diario, Rémi Hesse propone la tecnica del diario etnosociologico come strumento di

¹¹⁰ L. BERNASCONI-M. BERNASCONI-D. DELORENZI-M. POLITO, *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, cit., p. 31.

¹¹¹ S.L. BROOKS-R MADDEN, *Epistemology and Ethics in Relationship-Centred Legal Education and Practice*, in *New York Law School Law Review*, 56, 2011, pp. 331-365.

¹¹² C. BLENGINO-S.L. BROOKS-M. DERAMAT-S. MONDINO, *Reflective Practice: Connecting Assessment and Socio-Legal Research in Clinical Legal Education* in «*International Journal of Clinical Legal Education*», 3, 2019, 54-92. Sul punto anche J. AIKEN-A. SHALLECK-E. MERTZ-S. MACAULAY-T. MITCHELL, *Putting the "Real World" into Traditional Classroom Teaching*, in *The New Legal Realism, Volume 1: Translating Law-and-Society for Today's Legal Practice*, Cambridge University Press, 2016, pp. 51-73.

¹¹³ R. HESSE, *La pratica del diario. Autobiografia, ricerca e formazione*, cit., p. 25.

¹¹⁴ *Ibidem*.

esplorazione del quotidiano da parte di ricercatori, docenti e studiosi. Collocandosi sul sentiero delineato dalla teoria del pensiero narrativo di Jerom Bruner¹¹⁵, Hesse si sofferma sulla capacità del diario etnosociologico di fungere da «strumento di esplorazione intellettuale»¹¹⁶. Per la sua capacità di «stabilire legami e connessioni in funzione sia *euristica* (conoscitiva e interpretativa), sia *pragmatica*», il diario etnosociologico è secondo Hesse «al contempo strumento di ricerca e di formazione»¹¹⁷. La doppia valenza del diario, come strumento dello studioso e come modalità di ricerca produce «una vera e propria rottura epistemologica»¹¹⁸: il diario diventa «contemporaneamente uno strumento *di formazione e di ricerca*; due dimensioni che non vengono più tenute separate, ma che dialogano continuamente all'interno di tale approccio»¹¹⁹.

La pratica riflessiva nell'educazione clinica legale fa ampio uso della diaristica, i cui obiettivi e utilizzi sono oggetto di esplorazione di una vasta letteratura, prevalentemente anglosassone¹²⁰. Per gli elementi essenziali e per gli obiettivi che tale letteratura attribuisce ai diari riflessivi, diverse ragioni conducono a riconoscere

¹¹⁵J. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1998; ID., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza Bari, 2006.

¹¹⁶R. HESSE, *La pratica del diario. Autobiografia, ricerca e formazione*, cit., p. 27.

¹¹⁷Ivi, p. 21.

¹¹⁸Ivi, p. 13.

¹¹⁹*Ibidem*.

¹²⁰Senza pretesa di esaustività, si rimanda nell'ambito di tale letteratura a G. LEDVINKA, *Reflection and assessment in clinical legal education: Do you see what I see?* In «International Journal of Clinical Legal Education», 9, 2006, pp. 29-56; R. HYAMS, *Assessing insight: grading reflective journals in clinical legal education*, in «James Cook University Law Review», 17, 2010, pp. 25-45; R. SPENCER, *Holding Up the Mirror: A Theoretical and Practical Analysis of the Role of Reflection in Clinical Legal Education*, in «International Journal of Clinical Legal Education», 18, 2012, pp. 181-216; C. BLENGINO-S.L. BROOKS-M. DERAMAT-S. MONDINO, *Reflective Practice: Connecting Assessment and Socio-Legal Research in Clinical Legal Education*, cit. e A. CODY, *Reflection and clinical legal education: how do students learn about their ethical duty to contribute towards justice*, cit.

a questi ultimi la connotazione di diari etnosociologici, nell'accezione proposta da Hesse.

Nell'ambito dell'educazione clinica legale, la riflessione dello studente diventa, attraverso il diario, sia «una riflessione consapevole sul proprio percorso formativo» sia «una riflessione sulla modalità di ricerca»¹²¹. Nello specifico contesto esperienziale rappresentato dalla clinica legale, il ricorso al diario induce gli studenti a «riflettere sul proprio stile di apprendimento, sul proprio metodo, sulle difficoltà, sulle aspettative (...), sui disagi e sulle soddisfazioni» ponendoli al contempo «nella condizione di conoscere e analizzare una realtà», eventualmente progettandone un cambiamento¹²². Quest'ultimo, a sua volta, entro in questo particolare contesto, può riguardare aspetti diversi.

L'attività del ripensare al proprio percorso, ai propri disagi, al proprio stile cognitivo agisce sul soggetto «come un regolatore del sé nella prospettiva dei suoi contesti formativi e genera un macchinismo autoformativo essenziale per [il suo] coerente processo di crescita»¹²³. Organizzare narrativamente l'esperienza vissuta sollecita i processi metacognitivi. Nel diario lo studente della clinica legale si impegna «a descrivere i momenti della propria mente e del proprio agire al fine di organizzarne la memoria e di realizzare una maggiore consapevolezza dei “profili cognitivi”, riconoscendoli e disaggregandoli ogni volta in stili definiti»¹²⁴. Il diario sotto questo aspetto non è soltanto lo strumento attraverso cui annotare le difficoltà incontrate nell'affrontare un caso o un'attività, ma un'opportunità per osservare le operazioni cognitive – proprie e altrui – a cui si fa ricorso per giustificare azioni, scelte o punti di vista, descrivendo verbalmente il metodo utilizzato per giungere alla soluzione di un problema¹²⁵.

La scrittura diaristica rappresenta, entro la prospettiva delineata da Hesse, un modo per condurre lo studente a prestare at-

¹²¹ R. HESSE, *La pratica del diario. Autobiografia, ricerca e formazione*, cit., p. 13.

¹²² *Ibidem*.

¹²³ *Ivi*, p. 22.

¹²⁴ *Ivi*, p. 15.

¹²⁵ *Ibidem*.

tenzione agli apprendimenti retorici e alle fratture cognitive¹²⁶ che possono condizionare il suo agire professionale, nella prospettiva di contrastare tali condizionamenti o errori.

Praticare una metodologia come quella diaristica, «che induce a riflettere sul proprio percorso personale in relazione al contesto»¹²⁷ porta a riconoscere ampia importanza, in quanto oggetto di riflessione critica, al contesto stesso. Il ricorso al diario esprime la duplice capacità di orientare la ricerca sul processo formativo e sui contenuti che costituiscono l'oggetto di tale processo formativo.

Se, assumendo una concezione formalista, del diritto il perimetro definitorio di tale oggetto potrebbe corrispondere ad un contenuto giuridico, sostanziale o procedurale, la clinica legale è un'esperienza giuridica in corso di strutturazione¹²⁸. L'oggetto del processo formativo è, di conseguenza, il fenomeno giuridico stesso che *si rivela* nella pratica¹²⁹. Assumere tale fenomeno ad oggetto di ricerca significa identificare, osservare e collegare tutti gli elementi sociali, culturali, sensoriali, emozionali che concorrono a darvi forma. A ciò può concorrere lo sguardo «qualitativo, trasversale, multireferenziale»¹³⁰ proprio dell'approccio etnosociologico.

Attraverso il diario lo studente riesce ad «osservare una realtà sociale ridotta [...] ma in tutte le sue dimensioni»¹³¹. Il diario diventa uno dei più importanti strumenti con cui, attraverso l'osservazione partecipante, lo studente riesce ad osservare il modo di agire dei gruppi professionali, delle organizzazioni, delle istituzioni con cui interagisce. Per questa ragione, la pratica diaristica si rivela essenziale per lo sviluppo di quella che Hesse definisce

¹²⁶J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1993.

¹²⁷R. HESSE, *La pratica del diario. Autobiografia, ricerca e formazione*, cit.

¹²⁸E. SANTORO, *Guai privati e immaginazione giuridica: le cliniche legali e il ruolo dell'Università*, cit., p. 126.

¹²⁹J. PERELMAN, *Penser la pratique, théoriser le droit en action: des cliniques juridiques et des nouvelles frontières épistémologiques du droit*, cit., p. 133.

¹³⁰R. HESSE, *La pratica del diario. Autobiografia, ricerca e formazione*, cit., p. 27.

¹³¹*Ibidem*.

«*etnosociologia delle istituzioni*»¹³². Il diario etnosociologico è, secondo Hesse, uno strumento d'analisi istituzionale¹³³ capace di superare la tendenza che talvolta connota le ricerche nel campo dell'etnografia, della ricerca azione e dell'osservazione partecipante¹³⁴ a «privilegiare l'hic et nunc rispetto al divenire»¹³⁵. Secondo Hesse, l'analisi deve partire dall'hic et nunc «ma relazionando le contraddizioni odierne con il contesto passato. In quale momento sono emerse queste contraddizioni? Come si sono sviluppate? Come influenzano il vissuto istituzionale? In che modo determinano le situazioni?»¹³⁶.

Il diario etnosociologico è lo strumento attraverso cui la socioanalisi partecipante¹³⁷ può affrontare questi interrogativi. Esso appare come un «mezzo privilegiato di raccolta dati, integrante, a sua volta, la descrizione delle situazioni e la messa in luce dei momenti»¹³⁸. Grazie al diario etnosociologico è possibile osservare e comprendere «in un periodo più o meno lungo il vissuto istituzionale con i suoi conflitti e le sue domande»¹³⁹. Sebbene esso costituisca nella situazione scrittoria un'osservazione dell'hic et nunc, è nella capitalizzazione di questa memoria che risulta possibile «identificare alcune situazioni ripetitive, alcune forme sociali strutturanti il pensiero, il vissuto e l'azione: i momenti»¹⁴⁰.

¹³² R. HESSE, *La pratica del diario. Autobiografia, ricerca e formazione*, cit., p. 106.

¹³³ *Ivi*, p. 99.

¹³⁴ Il riferimento di R. Hesse è costituito dalle ricerche che si riferiscono alle istituzioni educative (R. HESSE, *La pratica del diario. Autobiografia, ricerca e formazione*, cit., p. 105).

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ Il riferimento di è a questo riguardo costituito dal pensiero di George Lapassade, al quale Hesse dedica il suo contributo R. HESSE, *Pensare l'istituzione con Georges Lapassade*, Sensibili alle Foglie, 2015.

¹³⁸ *Ibidem*.

¹³⁹ R. HESSE, *La pratica del diario. Autobiografia, ricerca e formazione*, cit., p. 106.

¹⁴⁰ *Ibidem*.

L'efficacia del metodo diaristico, nella sua duplice valenza di strumento di intervento educativo e di ricerca etnosociologica trova pieno compimento nel momento in cui il sé diventa *pubblico*¹⁴¹ attraverso la mediazione della scrittura. La scrittura del diario non è concepita in modo autoreferenziale o intimistico, ma come una strategia comunicativa che si fonda sull'esigenza di socializzazione e condivisione per avanzare nella ricerca.

Nella clinica legale, la scrittura del diario da parte dello studente è pensata in funzione della socializzazione dei suoi contenuti all'interno della comunità di pratica¹⁴². La lettura del proprio diario da parte di altre persone impegnate nello stesso contesto è la condizione necessaria affinché, come Hesse ritiene indispensabile, il diario etnosociologico esprima la sua dimensione di «diario d'intervento»¹⁴³.

¹⁴¹ R. HESSE, *La pratica del diario. Autobiografia, ricerca e formazione*, cit., p. 23.

¹⁴² E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

¹⁴³ R. HESSE, *La pratica del diario. Autobiografia, ricerca e formazione*, cit., p. 119.

Capitolo III

IL DIRITTO IN AZIONE NELLA RIFLESSIONE DEGLI STUDENTI

“Quando il [...] maestro ha fornito le condizioni che stimolano il pensiero e ha preso un atteggiamento di simpatia verso le attività dello scolaro entrando con lui in un’esperienza comune o congiunta, è stato fatto tutto quanto può fare un’altra persona per indurre a imparare. Il resto dipende dalla persona direttamente interessata. Se questa non sa trovare la sua soluzione (non naturalmente da sola, ma in cooperazione col maestro e altri scolari) e la sua via d’uscita, non imparerà, nemmeno se sa ripetere qualche risposta giusta con assoluta accuratezza”

J. Dewey, *Democrazia e educazione*
Sansoni, Milano, [1916], 2004, p. 173

SOMMARIO: 1. I fondamenti di un’esperienza immersiva nel diritto. – 2. Il diario riflessivo nella clinica legale. – 3. Entrare negli uffici giudiziari: «di come le cose dovrebbero funzionare...». – 4. Anche un foglio di carta può fare paura: gli studenti di fronte al fascicolo giudiziario. – 5. Riflessioni da un’audizione in tribunale. – 6. «Per migliaia di volte ci sono passato davanti...». – 7. Ascoltare non è facile: apprendere dall’incontro con la sofferenza. – 8. Note conclusive.

1. I fondamenti di un'esperienza immersiva nel diritto

Le parole di John Dewey riassumono efficacemente il significato assunta dall'esperienza educativa che da circa un decennio prende forma nell'ambito della *Clinica legale carcere, diritti e vulnerabilità sociale*¹ per chi vi prende parte, come docente o come studente.

Attiva, con diverse denominazioni, nel Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino dal 2011, la clinica legale ha le sue radici nel processo di contaminazione culturale e nello scambio di pratiche che sostiene la diffusione delle cliniche legali in Europa, di cui si è detto nel primo capitolo. Il suo primo avvio informale ha fatto seguito ad un incontro, imprevisto e proficuo, avvenuto a Torino con la realtà delle cliniche legali polacche². Il suo sviluppo esprime la volontà di chi scrive di far dialogare la prospettiva antiformalista nei confronti del diritto con un metodo didattico innovativo. La sua progressiva maturazione è, infine, l'esito di un confronto attivo e di uno scambio costante di riflessioni, esperienze e pratiche all'interno della particolare comunità

¹ La denominazione della clinica legale ha sostituito a partire dal 2022 quella precedente, di *Clinica legale Carcere e diritti I*.

² Rispetto alle origini ed agli sviluppi della clinica legale oggetto di queste pagine, senza pretesa di esaustività, alcuni momenti salienti si possono individuare nel modulo di didattica integrativa clinica tenuto nel mese di aprile del 2011 dalla prof.ssa Barbara Namyswloska Gabrysiakna e dell'avv. Jacek Kowalewsky della clinica legale dell'Università di Varsavia nell'ambito del corso di Filosofia del diritto tenuto dal professor Claudio Sarzotti, le relazioni tenute nell'ambito del Dottorato in Scienze Umane e Sociali dalle prof.sse Marzia Barbera e Barbara Namyswloska rispettivamente su "La prima clinica legale in Italia" e le "Legal clinics in Europe", il soggiorno semestrale come visiting professor nel 2015 del prof. José García Anon, all'epoca direttore della Clínica Internacional de Derechos Humanos nell'ambito della Clínica Jurídica per la Justicia Social dell'Università di Valencia, e nel 2019 dal suo successore prof. Andres Gascon Cuenca. Numerosi sono stati, inoltre, nel corso degli anni confronti avvenuti nell'ambito degli incontri internazionali e nelle sessioni di formazione per formatori clinici periodicamente organizzati dalla Global Alliance for Justice in Education (www.gaje.org), dallo European Network of Clinical Legal Education (www.encl.org) e dal Coordinamento delle Cliniche Legali Italiane.

epistemica³ che può essere considerata il movimento delle cliniche legali⁴ nelle sue articolazioni più o meno formali a livello internazionale, europeo e italiano.

Gli ambiti dell'interesse formativo e dell'operatività sociale di questa particolare clinica legale, ampliatisi nel corso del tempo, conseguono all'approccio socio giuridico da cui essa trae origine⁵. Concepire il diritto come «fenomeno sociale osservabile e verificabile, nella sua interazione con altri fenomeni sociali e [...] nella sua dipendenza dagli interessi, dai progetti, dai conflitti dei soggetti concreti»⁶ conduce ad attribuire rilevanza centrale al tema dell'accesso alla giustizia⁷ ed a considerare essenziali per l'esperienza educativa promossa attraverso il metodo clinico legale guidare gli studenti alla comprensione delle «povertà giuridiche» – intese come gli ostacoli giuridici, economici, politico-sociologici, culturali, psicologici «che rendono difficile o impossibile a molti l'uso del sistema giuridico»⁸ – ed agire per il superamento delle diseguali opportunità di accesso ai meccanismi della giustizia. Per tali ragioni, la *Clinica legale carcere, diritti e vulnerabilità sociale*

³ C. BLENGINO-A. GASCON CUENCA (ed), *Epistemic Communities at the Boundaries of Law. Clinics as a Paradigm of the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, cit.

⁴ Per una fotografia dei contorni e delle tappe di sviluppo del movimento internazionale delle cliniche legali si rimanda a F. BLOCH, *The global clinical movement. Educating lawyers to social justice*, Oxford University Press.

⁵ C. BLENGINO, *Formare il giurista oltre il senso comune penale*, cit.; ID., *Fondamenti teorici di una pratica: approccio bottom up, prospettiva interdisciplinare e impegno civile nella clinica legale con detenuti e vittime di tratta*, cit.

⁶ V. FERRARI, *Lineamenti di sociologia del diritto*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 215.

⁷ Come si è avuto modo di spiegare nelle pagine precedenti, il movimento delle cliniche legali richiama esplicitamente il concetto di accesso alla giustizia, declinato a partire dagli anni '70 del secolo scorso dal Movimento per l'Accesso alla Giustizia guidato da Mauro Cappelletti (M. CAPPELLETTI, *Accesso alla giustizia: conclusione di un progetto internazionale di ricerca giuridico-sociologica*, cit.; ID., *Access to Justice and the Welfare State*, vol. 4, Lemonnier, Firenze, 1981 e ID., *Dimensioni della giustizia nelle società contemporanee*, cit.).

⁸ M. CAPPELLETTI, *Accesso alla giustizia: conclusione di un progetto internazionale di ricerca giuridico-sociologica*, cit., p. 54.

volge il proprio interesse ed indirizza i propri interventi verso casi o questioni che riguardano persone le cui condizioni di vulnerabilità influenzano in modo rilevante la possibilità di accedere alla giustizia o di esercitare autonomamente i propri diritti⁹.

La ricerca di soluzioni a problemi che non trovano risposte alla giustizia formale¹⁰ porta le cliniche legali a riconoscere la necessità di individuare modalità innovative, coinvolgere attori diversificati ed adottare un approccio che José Garcia Anon definisce «olistico»¹¹. Per la *Clinica legale carcere, diritti e vulnerabilità sociale* ciò ha significato scegliere di collocare le esperienze di apprendimento del fenomeno giuridico *a partire dai* e *nei* contesti sociali e istituzionali in cui le povertà giuridiche manifestano in modo più evidente i loro effetti condizionanti. Gli uffici giudiziari, gli istituti penitenziari, gli uffici amministrativi – quali sono ad esempio le commissioni territoriali per il riconoscimento della protezione internazionale – sono i luoghi nei quali è possibile osservare e sperimentare i meccanismi attraverso cui prende forma l'interpretazione del diritto, verificando la distanza che separa tali meccanismi concreti dalla dimensione ideale e artificiale del diritto cosiddetto “dei libri”. È in questi luoghi che gli studenti, immersi nella complessa e variegata realtà del diritto in azione¹², possono acquisire, insieme alla tecnica del diritto, «*a vivid sense of the existence of breaks, gaps, and problems*»¹³, indispensabile secondo Jerome Frank per comprendere pienamente il diritto.

Osservare dall'interno il reale funzionamento del sistema giuridico porta a constatare che tutti gli organi di applicazione, così

⁹ C. BLENGINO, *Fondamenti teorici di una pratica: approccio bottom up, prospettiva interdisciplinare e impegno civile nella clinica legale con detenuti e vittime di tratta*, cit., p. 234.

¹⁰ M. CAPPELLETTI, *Accesso alla giustizia: conclusione di un progetto internazionale di ricerca giuridico-sociologica*, cit., p. 52.

¹¹ J. GARCIA ANON, *Access to Justice and the impact of the European Legal Clinics in Case Law*, in C. BLENGINO-A. GASCON-CUENCA (ed), *Epistemic Communities at the Boundaries of Law*, cit., p. 9.

¹² K. KRUSE, *Getting Real About Legal Realism, New Legal Realism and Clinical Legal Education*, cit., p. 295.

¹³ J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, cit., p. 920.

come gli operatori che ivi esercitano la propria attività professionale – cancellieri delle procure e dei tribunali, direttori e funzionari giuridico pedagogici degli istituti penitenziari, funzionari amministrativi, mediatori sociali, culturali e linguistici all'interno delle diverse amministrazioni pubbliche – concorrono direttamente a *creare* diritto¹⁴. Il tribunale, la procura, lo studio legale, l'ufficio pubblico, il carcere sono luoghi in cui si può osservare come il diritto *vive* nelle azioni e nei comportamenti di tutti coloro che per ragioni professionali operano entro «il cerchio magico del sistema giuridico»¹⁵. Gli operatori giuridici¹⁶, come si è detto nel primo capitolo, concorrono alla configurazione di un gruppo ben più ampio di quella che viene comunemente considerata la comunità dei giuristi¹⁷ e rivestono, sul piano fattuale, ruoli determinanti nei processi interpretativi. Rivolgere l'attenzione verso tali ruoli conduce ad una concezione ampia dell'interpretazione del diritto ed alla consapevolezza che l'attività dell'interprete è da considerarsi sempre in qualche misura *creativa*¹⁸. Ogni attività di applicazione della legge implica, infatti, inevitabilmente un'operazione interpretativa a seguito della quale il significato del messaggio contenuto nella norma giuridica si modifica più o meno sensibilmente.

Entrare nei luoghi in cui il *diritto viene creato* porta con sé l'incontro con le persone che entro tali luoghi operano professionalmente, il riconoscimento delle credenze e degli habitus emotivi che ne condizionano l'agire, la comprensione di quanto i contesti fisici, organizzativi, sensoriali ed emozionali influenzino tale agire interpretativo del diritto.

I luoghi in cui il diritto in azione prende forma sono anche i luoghi in cui possono essere compresi i modi in cui le norme for-

¹⁴ G. TARELLO, *Politiche del diritto e atteggiamenti dei giuristi. In margine alle considerazioni di Rodotà*, 1986, p. 251.

¹⁵ L.M. FRIEDMAN, *Il sistema giuridico nella prospettiva delle scienze sociali*, cit., p. 326.

¹⁶ G. PECES-BARBA MARTINEZ, *Los operadores juridicos*, in «Revista del la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense», cit., p. 448.

¹⁷ V. FERRARI, *Lineamenti di sociologia del diritto*, cit., p. 133.

¹⁸ G. TARELLO, *L'interpretazione della legge*, Giuffrè, Milano, 1980.

mali trovano applicazione entro l'ambito che Karl Llewellyn definisce come *l'area di contatto* tra il comportamento *ufficiale* e il comportamento dei *laici*¹⁹. La clinica legale promuove il contatto degli studenti con persone che, per ragioni e con modalità diverse, si relazionano con gli attori del sistema giuridico e da questi attendono risposte. L'apprendimento esperienziale promosso attraverso l'incontro con le persone che attendono «soluzioni giuridiche» coinvolge consapevolmente e simultaneamente le dimensioni cognitiva, emotiva e sensoriale²⁰ con l'obiettivo di *disvelare* le ragioni e i modi attraverso cui le variabili sociali, culturali, psicologiche, traumatiche si traducono in quelle povertà giuridiche che impediscono alle persone l'accesso alla giustizia. Questa è la ragione che conduce la clinica legale a rivolgere la propria attenzione a persone detenute, persone senza dimora, persone richiedenti la protezione internazionale.

La scelta dei luoghi in cui immergere l'esperienza educativa e delle persone alla cui tutela orientare l'impegno degli studenti si collega, in definitiva, ad obiettivi di disvelamento di aspetti del diritto che, limitandosi ad un approccio dogmatico e idealista al diritto, restano poco conosciuti, se non del tutto invisibili. Non è quindi casuale che la clinica legale scelga di occuparsi di questioni che tendono a sfuggire all'attenzione del sistema istituzionale o di problemi che, da una prospettiva dogmatica, per la loro apparente semplicità, potrebbero apparire di scarsa rilevanza scientifica²¹. Sono proprio tali casi, infatti, a rivelarsi centrali per l'esercizio dei diritti fondamentali²².

¹⁹ K. LLEWELLYN, *A Realistic Jurisprudence. The Next Step*, in "Columbia Law Review" 30, 431, 1930, pp. 455-56.

²⁰ C. BLENGINO, *Fondamenti teorici di una pratica: approccio bottom up, prospettiva interdisciplinare e impegno civile nella clinica legale con detenuti e vittime di tratta*, cit.

²¹ J. GARCÍA AÑÓN, *Access to Justice and the Impact of the European Legal Clinics in Case Law*, cit.

²² C. CAPRIOGLIO, *Cliniche legali nella crisi. L'insegnamento del diritto alla prova dei processi di trasformazione sociale*, cit., p. 176.

2. Il diario riflessivo nella clinica legale

«Se si crede nella capacità dell'individuo di sviluppare le proprie capacità, si farà il possibile per procurargli occasioni e permettergli di scegliere da sé la propria strada e il proprio senso di marcia relativamente al suo apprendimento»²³.

Accedere ai luoghi, in cui le norme giuridiche positive vengono applicate ed incontrare le persone a cui l'applicazione di tali norme è destinata, assume nella clinica legale *Clinica legale carcere, diritti e vulnerabilità sociale* l'obiettivo di stimolare un apprendimento riflessivo, che consenta di integrare aspetti cognitivi, emozionali e sensoriali. Le esperienze di pratica del diritto degli studenti vengono, per questa ragione, accompagnate e sostenute da un percorso autoriflessivo costante all'interno del quale il ricorso al diario etnosociologico risulta centrale.

La comprensione dei fenomeni giuridici nel momento in cui essi si rivelano nella pratica²⁴ e la riflessione degli studenti sul proprio processo di apprendimento rispetto a tali fenomeni vengono guidate attraverso il metodo autoetnografico, facendo uso di un diario riflessivo strutturato sul ciclo della riflessività elaborato da Gibbs²⁵.

Seguendo le fasi attraverso cui secondo il ciclo di Gibbs l'apprendimento riflessivo si genera e crea le condizioni per l'apprendimento trasformativo²⁶, gli studenti fanno seguire ad ogni attività pratica che li vede coinvolti un'elaborazione, scritta e strutturata, delle proprie riflessioni in merito all'esperienza vissuta. Viene richiesto loro di disaggregare le componenti descrittive riguardo a quanto accaduto concretamente dalle componenti atinenti ai vissuti emozionali, alle valutazioni ed ai significati che essi attribuiscono ai fatti accaduti. Successivamente, viene loro

²³ C. ROGERS, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973, p. 142.

²⁴ J. PERELMAN, *Penser la pratique, théoriser le droit en action: des cliniques juridiques et des nouvelles frontières épistémologiques du droit*, cit.

²⁵ R. GIBBS, *Learning by doing: A guide to Teaching and Learning Methods*, cit.

²⁶ J. MEZIRROW, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, cit.

richiesto di esplicitare le conclusioni delle proprie riflessioni e di pianificare, sulla base di queste ultime, le azioni future²⁷.

La scrittura diaristica si rivela un prezioso strumento per riflettere retrospettivamente sulle azioni compiute o osservate. La sua pratica sistematica favorisce la riflessione nel corso dell'azione, ampliando le capacità di osservazione del carattere multidimensionale dei problemi²⁸, affinando abilità analitiche e sviluppando un approccio teso alla risoluzione dei problemi.

A partire dalle eterogenee attività che vedono coinvolti gli studenti nel corso dell'esperienza della clinica legale qui considerata, le pagine seguenti si soffermano su alcuni ambiti in cui la pratica riflessiva si rivela determinante nel supportare la comprensione delle complessità del diritto in contesto. Tali percorsi vengono illustrati a partire dalle elaborazioni scritte dagli studenti nei loro diari. Volutamente, i percorsi di seguito proposti non si addentrano nella specificità dei contenuti, dell'oggetto e degli obiettivi pratici delle attività svolte nell'ambito della clinica legale a cui i

²⁷ Schematicamente, la traccia del diario riflessivo si delinea attraverso le seguenti domande: Che cosa è successo? Cosa, dove e quando? Chi ha fatto o ha detto che cosa? Che cosa hai fatto, letto, visto, sentito? In quale ordine sono accadute le cose? In quali circostanze sono avvenute? Di che cosa sei stato responsabile? Che cosa hai pensato? Qual è stata la tua reazione istintiva iniziale? Che cosa ti dice questo? Come sono cambiati i tuoi sentimenti e le tue emozioni? Che cosa valuti positivamente o negativamente nell'ambito dell'esperienza vissuta? Che cosa ti è piaciuto, che cosa ti ha interessato o è stato importante per te? Quali difficoltà hai incontrato? Che cosa avrebbe bisogno di essere migliorato? Quale significato puoi dare alla situazione? Confronta teoria e pratica. Quali somiglianze o differenze riscontri tra questa e altre esperienze? Pensa a cosa è realmente successo. Quali scelte hai fatto e quale effetto hanno avuto? Che cos'altro avresti potuto fare? Che cosa hai imparato per il futuro? Che cosa farai la prossima volta? Se una situazione simile si ripresenterà, che cosa farai? La schematizzazione e l'ordine delle domande riprendono lo schema riflessivo delineato dal ciclo della riflessività di R. GIBBS, *Learning by doing: A guide to Teaching and Learning Methods*, 1998, FEU, Birmingham.

²⁸ P. GALOWITZ, *The opportunities and challenges of an interdisciplinary clinic* in «International Journal of Clinical Legal Education», 18, 2012, pp. 165-180; C. BLENGINO, *Fondamenti teorici di una pratica: approccio bottom up, prospettiva interdisciplinare e impegno civile nella clinica legale con detenuti e vittime di tratta*, cit.

diari si riferiscono²⁹. L'intento è, infatti, riflettere sui risvolti metodologici della pratica riflessiva come strumento trasversale, il cui utilizzo si presta ad essere promosso in ogni contesto ed ambito tematico che veda coinvolta la formazione clinico legale.

3. *Entrare negli uffici giudiziari: «di come le cose dovrebbero funzionare...»*

Alcune attività promosse dalla clinica prevedono l'ingresso negli uffici giudiziari per lo svolgimento di azioni a supporto degli uffici giudicanti e requirenti.

Si tratta di attività di vario tipo, in cui gli studenti vengono coinvolti in attività di ricerca e reportistica per rispondere alle esigenze degli uffici, in attività di studio di casi di competenza degli uffici stessi, nella partecipazione ad udienze.

L'ambito tematico comune a tali attività converge verso questioni connesse al riconoscimento della protezione internazionale di persone vulnerabili in quanto vittime di tratta o sfruttamento ed alla repressione dei connessi reati di tratta e schiavitù. Si tratta di attività complesse, svolgendo le quali gli studenti hanno l'opportunità di sviluppare le competenze che connotano i professionisti riflessivi.

L'insegnamento dogmatico genera nell'immaginario di chi si cimenta negli studi giuridici l'idea che il diritto, reggendosi su sistema logico ed autosufficiente, operi entro un campo esclusiva-

²⁹ Per gli aspetti legati ai contenuti tematici oggetto delle attività cliniche si rimanda a quanto scritto in C. BLENGINO, *Formare il giurista oltre il senso comune penale. La clinical legal education in carcere*, in ID., *Stranieri e sicurezza. Il volto oscuro dello stato di diritto* (a cura di) ESI, Quaderni del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino, Napoli, 2015; ID., *Fondamenti teorici di una pratica: approccio bottom up, prospettiva interdisciplinare e impegno civile nella clinica legale con detenuti e vittime di tratta*, cit.; ID., *Interdisciplinarity and Clinical Legal Education: how synergies can improve access to rights in prison*, in «International Journal of Clinical Legal Education», 25, 1, 2018, pp. 210-239; ID., *Lo sguardo della clinica sulla vulnerabilità*, in «Etica & Politica», XXI, 3, 2019, pp. 279-298; ID., *Comprendere le migrazioni contemporanee e promuovere i diritti attraverso la clinica legale: il ruolo di studenti e studentesse a supporto delle vittime di tratta*, in «Sociologia del Diritto», 3, 2021, pp. 219-242.

mente intellettuale il quale risulterebbe insensibile e invulnerabile a fattori estranei a tale dimensione, come ad esempio i contesti fisici ed organizzativi entro i quali il giurista opera.

Lo studente raramente ha l'opportunità, nel corso dei suoi studi, di rapportarsi con la dimensione organizzativa delle professioni giuridiche.

La rappresentazione ideale dell'interpretazione come attività cognitiva individuale non trova riscontro nella realtà, se si prende in considerazione l'attività giudiziaria sotto l'aspetto dell'organizzazione del lavoro. Diverse ricerche³⁰ conducono a constatare che, poiché l'azione dei professionisti del diritto si colloca entro gli specifici sistemi di azione sociale in cui essi operano, l'attività di interpretazione giuridica è costantemente condizionata da vincoli e riferimenti extra giuridici. Si può trattare di vincoli organizzativi, di efficienza pubblica, economici, delle dinamiche di interazione con colleghi, con altri professionisti del territorio, o con le specificità del contesto locale in cui essi operano³¹. Questo intreccio di variabili viene a costituire le specificità delle culture giuridiche locali³², sulle quali a loro volta si fondano le uniformità nei modi di ragionare e di intendere le norme giuridiche che tendono a caratterizzare gli attori sociali che operano nel medesimo contesto. Nella pratica, come osservano David Nelken e Maria Letizia Zanier, l'interpretazione delle norme giuridiche si presenta «in gran parte» come «il risultato di principi cognitivi e/o collettivi dei gruppi professionali (pubblici ministeri, giudici, avvocati e qualunque altro attore nell'ambito del sistema giudiziario), che riflettono i propri atteggiamenti, opinioni, valori e inclinazioni in azioni di gruppo con l'obiettivo di adattare la legge»³³.

³⁰ In Italia, si possono citare per esempio C. SARZOTTI, *Processi di selezione del crimine*, cit., F. QUASSOLI, *Immigrazione uguale criminalità. Rappresentazioni di senso comune e pratiche organizzative degli operatori del diritto*, cit. e A. COTTINO-M.L. FISCHER, *Perché la disuguaglianza di fronte alla legge?*, cit.

³¹ C. BLENGINO, *Interpretazione del diritto e cultura giuridica*, cit., p. 173.

³² R. COTTERELL, *Comparative Law and Legal Culture*, in M. REIMANN-R. ZIMMERMANN (eds), *The Oxford Handbook of Comparative Law*, Oxford University Press, Oxford, 2006.

³³ D. NELKEN-M.L. ZANIER, *Tra norme e prassi: durata del processo penale e strategie degli operatori del diritto* in «Sociologia del diritto», 1, 2006, p. 145.

Entrare nel palazzo di giustizia è un primo fondamentale modo per acquisire consapevolezza circa il ruolo esercitato dall'organizzazione e dalla gestione dello "spazio del diritto":

"Sono rimasta colpita dalla enormità della struttura: all'interno ci sono strade, parcheggi, "palazzine": dall'esterno il tribunale non mi dava l'idea di contenere tutte quelle sottostrutture. Questo mi ha permesso di realizzare ancora di più la complessità del mondo dei giuristi".

"Non mi aspettavo di dover superare una zona di controlli con il metal detector: ho sempre immaginato questo mondo come qualcosa di invincibile e invece ho realizzato che anche i magistrati sono dei soggetti vulnerabili, proprio come i cittadini che tutelano".

"Questa esperienza è stata diversa dalle esperienze che ho fatto fino ad ora dal momento in cui mi sono iscritta all'università. Infatti, ho sempre avuto a che fare con professori, colleghi e comunque con quello che è la struttura dell'università; quindi entrare in Tribunale è stato sicuramente molto emozionante e mi ha fatto uscire da quelle che sono le mie zone di confort entrando in un vero e proprio ambiente lavorativo".

"Entrare, in generale, in un Tribunale mi ha sicuramente fatto molto effetto, è stato emozionante, così come ascoltare il lavoro quotidiano che, spesso, si dà per scontato o di cui si sa poco o nulla ma che ha un impatto sulle vite delle persone molto importante".

"Ho apprezzato l'ambiente anche professionale che ci circondava e ho provato a immaginare me stessa tra qualche anno ed è stato un pensiero piacevole".

"È stato interessante capire cosa c'è dietro a questa grande e complessa macchina, comprese le cose che funzionano male".

"È possibile vedere come si lavora negli uffici del tribunale, cosa succede durante le udienze, come funziona la creazione e la gestione di un fascicolo, ecc. Entrare dentro il Tribunale mi permette di conoscere una realtà di cui fino ad ora avevo solo letto nei manuali universitari".

L'ufficio giudiziario è un contesto caratterizzato dal disordine e trasmette agli studenti sensazioni che rimandano alla confusione:

“Passando attraverso alcuni corridoi, abbiamo visto uffici dove erano ammassati centinaia di fascicoli e quindi ho potuto vedere con i miei occhi ciò che fino a quel momento avevo solo sentito dire ed è stato molto interessante e affascinante”.

“Il fatto di aver dovuto attendere di poter entrare in aula a causa di un interrogatorio protrattosi più del normale mi ha fatto riflettere su alcune dinamiche dell’organizzazione della giustizia: la frequente non comunicazione tra gli operatori, la mancanza di spazi fisici”.

“Inizialmente ero un po’ infastidita dal dover aspettare che la stanza prenotata si liberasse, poiché mi sembrava di star perdendo tempo. Questo, tuttavia, mi ha fatto riflettere su come nell’ambito della giustizia, sia molto difficile rispettare le tempistiche e prevedere degli orari, poiché vi possono essere sempre degli imprevisti”.

Entrare negli uffici, comprenderne l’organizzazione interna e vedere gli operatori del diritto all’opera conduce ad acquisire una crescente consapevolezza rispetto ai fattori non giuridici che impediscono alla *law in action* di corrispondere alla *law in books*.

Con riguardo al principio dell’obbligatorietà dell’azione penale, per esempio:

“Sicuramente scoprire come concretamente è organizzato il lavoro e quante notizie di reato giungono ogni anno, mi ha aiutata a mettere meglio a fuoco le difficoltà che si trovano a dover affrontare gli operatori del diritto”.

“Ho percepito un evidente scollamento tra teoria e prassi; in particolare con riferimento all’elevatissimo numero di notizie di reato che giungono alla Procura e l’organico ridotto che non permette di occuparsi di tutte e nemmeno di occuparsi di tutte allo stesso modo, fatto che collide ovviamente con l’obbligatorietà dell’azione penale su cui si fonda il nostro ordinamento”.

“Ho avuto conferma del distacco esistente tra teoria e pratica, di come le cose dovrebbero funzionare e di come, invece, funzionano. Le nostre leggi, infatti, disegnano un ordinamento ideale, che non tiene conto di variabili, come la mancanza di personale e risorse, che si riscontrano nella realtà, le quali non permettono di garantire a pieno tutte le tutele previste”.

“Le parole del cancelliere mi hanno fatta pensare ad uno dei più grossi problemi del nostro sistema: il sovraccarico del lavoro e i lunghi tempi della giustizia italiana, che non permettono di tutelare in modo rapido e omogeneo tutti.”

Addentrarsi nelle organizzazioni giudiziarie conduce gli studenti a scoprire la dimensione non individuale attraverso cui prendono forma i processi interpretativi della magistratura. Il fatto che i magistrati svolgano il proprio lavoro nell'ambito di uffici specializzati o di sezioni conduce le decisioni ad essere in larga parte influenzate dalle interazioni che essi instaurano con gli altri attori che operano all'interno dell'organizzazione, come colleghi e personale amministrativo, o che vi si relazionano per ragioni professionali, come gli avvocati. Se il paradigma giuridico formale può essere «utile per l'approfondimento teorico ed esegetico delle norme, non lo è altrettanto per affrontare gli aspetti applicativi e le implicazioni organizzative di una struttura complessa»³⁴ come è quella giudiziaria. I contributi delle teorie dell'organizzazione permettono, infatti, di osservare ogni decisione di tipo giudiziario come l'esito di un processo organizzativo³⁵ che viene attraversato e condizionato da fattori eterogenei³⁶, per concludersi con la trasformazione di diverse

³⁴G. DI FEDERICO-M. FABRI-D. CARNEVALI-F. CONTINI, *Organizzazione e gestione degli uffici giudiziari. Il caso di una Procura della Repubblica presso il Tribunale*, Working Papers, IRSIG-CNR, 1994, p. 4.

³⁵Il processo organizzativo viene definito come «l'insieme delle dinamiche che organizzano i rapporti tra persone, unità organizzative ed istituzioni che, agendo dall'interno delle strutture, esercitano una pressione su di esse fino a cambiarle» (A. LIPPI-M. MORISI, *Scienza dell'amministrazione*, Il Mulino, Bologna, 2005, p. 87).

³⁶Analizzando le decisioni assunte dai tribunali, James Eisenstein e Herbert Jacob descrivono tali decisioni come l'esito dell'attività di gruppi di lavoro che vengono ad instaurarsi tra pubblici ministeri, avvocati, impiegati ed ufficiali giudiziari: «Thinking of [courts] as organizations directs our attention to courtroom work as a group activity. [...] Workgroup members develop relationships that are cemented by exchanges of inducements as well as by the shared goals. They operate in a common task environment, which provides common resources and imposes common constraints on their actions. [...] Each courtroom workgroup may differ significantly from others operating in the same court. [...] The interaction of these persons in common tasks determines the outcome of

azioni individuali in un'azione collettiva³⁷. L'attività del giudice e del pubblico ministero non possono aver luogo se il personale di cancelleria non procede, ad esempio, alla fissazione delle udienze. Il personale amministrativo partecipa, peraltro, al processo di decisione giudiziaria attraverso ulteriori e nodali attività istruttorie rispetto alle quali i confini che separano le funzioni giudiziarie e le funzioni amministrative si delineano nella realtà più labili rispetto a quanto previsto dal dettato giuridico formale. Alcune ricerche rilevano, ad esempio, in modo inequivocabile come il personale amministrativo assegnato alle procure prenda parte ai processi decisionali che determinano l'assegnazione e l'iter delle notizie di reato, così come alle indagini preliminari condotte dal pubblico ministero alla cui assistenza è incaricato³⁸.

La consapevolezza dell'esistenza di queste nicchie di potere informale³⁹ e del ruolo che esse esercitano non può essere acquisita attraverso lo studio del codice di procedura penale:

“Mi è piaciuto particolarmente approfondire il ruolo della figura del cancelliere, che solitamente nei manuali resta marginale”.

“Rispetto alla teoria, ho compreso l'enorme peso della figura del cancelliere, in quanto sui manuali vi sono, nella maggior parte dei casi, solo accenni al suo ruolo, che non permettono di comprendere quanto in realtà sia fondamentale la sua figura e quante responsabilità possenga”.

“Mi è piaciuto molto l'incontro con il cancelliere, il quale, grazie alla sua esperienza, ci ha dato alcune indicazioni sia teoriche che pratiche che prima non avevo”.

criminal cases» (J. EISENSTEIN-H. JACOB, *Felony Justice. An Organizational Analysis of Criminal Courts*, Little, Brown and Company, Boston, 1977, p. 10).

³⁷ M. CROZIER-E. FRIEDBERG, *Attore sociale e sistema. Sociologia dell'azione organizzata*, Etas, Milano, 1995.

³⁸ C. SARZOTTI, *Processi di selezione del crimine. Procure della Repubblica e organizzazione giudiziaria*, Giuffrè, Milano, 2007; C. BLENGINO, *Percorsi di giustizia. Efficienza del sistema penale e implementazione delle politiche criminali*, L'Harmattan Italia, Torino, 2011.

³⁹ A. LIPPI-M. MORISI, *Scienza dell'amministrazione*, Il Mulino, Bologna, 2005, p. 62.

“Avendo la possibilità di ascoltare il signor ****, ho appurato che la figura del cancelliere non è solo importante, ma è addirittura fondamentale. Non mi ero resa conto dell'enorme carico di responsabilità che gravano su tale figura, soprattutto in riferimento all'ambito delle notifiche, in quanto un minimo ritardo nella notifica di un atto, potrebbe compromettere l'intero procedimento”.

Entrare in contatto diretto con gli operatori, e con i meccanismi attraverso cui i processi interpretativi del diritto prendono forma, porta a riconoscere, nella pratica, una tensione tra l'interpretazione corretta dal punto di vista giuridico formale e l'esigenza, avvertita da tali operatori, di adattare l'interpretazione alle necessità delineate dal contesto pratico:

“Nonostante la stima che nutro nei confronti del signor **** a volte il suo essere poco imparziale nel porsi può essere un ostacolo. Talvolta, egli si addentra in minuzie processuali complesse, commettendo qualche errore teorico, che potrebbe essere fuorviante senza avere una previa conoscenza della disciplina, che noi studenti di giurisprudenza abbiamo”.

“Posso dire che ciò che ho capito è che gli operatori ci spiegano cosa accade dal punto di vista pratico, quindi tendono a perdere alcune consapevolezza perché la prassi prevale sul diritto positivo ed è fondamentale tenere sempre conto di chi parla e in quale contesto è inserito”.

Divenire consapevoli della distanza tra diritto in azione e diritto nei libri è considerato dagli studenti un elemento che arricchisce la preparazione giuridica:

“Più giorni passo nelle aule del tribunale, più fascicoli leggo e più credo che questa sia un'esperienza che il maggior numero di studenti di giurisprudenza debba fare”

“Non credo si possa concludere il percorso universitario senza aver messo piede, almeno per una volta, in un'aula di tribunale. Non importa quale sarà il percorso che ognuno di noi affronterà al termine di questi cinque anni, questo dovrebbe essere un passaggio obbligatorio”.

L'immaginario collettivo sulla giustizia contempla una rap-

presentazione conflittuale della dialettica istituzionale tra giudici, avvocati e pubblici ministeri. Nella realtà del diritto in azione, invece, tutti i soggetti che operano professionalmente all'interno degli uffici giudiziari si muovono in un contesto organizzativo che, per poter funzionare con un certo grado di efficienza, ne limita molto le propensioni al conflitto⁴⁰. Prima ancora di essere divisa nei ruoli di avvocato, giudice, pubblico accusatore, cancelliere, la *comunità chiusa del tribunale*⁴¹, struttura «i confini che la separano con l'esterno extra giudiziario secondo la dicotomia *insiders/outsidiers*, ovvero secondo la linea che separa coloro che fanno parte professionalmente dell'istituzione giudiziaria e coloro che invece entrano in contatto con essa occasionalmente in qualità di imputati, testimoni, vittima di reato ecc.»⁴².

L'osservazione delle dinamiche relazionali tra magistrati e avvocati pone in effetti gli studenti di fronte ad uno scenario per loro inaspettato:

“Mi ha stupito il rapporto di complicità tra giudice e avvocati”.

“Osservare le interazioni tra la giudice e l'avvocata mi ha portato a concludere che tutta la formalità che un po' traspare dai libri e un po' mi ero immaginata, forse a causa di serie tv americane, non si ritrova nella pratica”.

Diventa ai loro occhi evidente come le relazioni tra avvocati e magistrati si configurino in modo diverso, al variare degli attori coinvolti:

“Rispetto alla precedente esperienza in udienza con la dott.ssa ***** ho notato come come gli avvocati bussassero ed entrassero senza essere stati prima chiamati dalla giudice e mi sono chiesta se questa non fosse una sorta di mancanza di rispetto nei suoi confronti. Può

⁴⁰ C. SARZOTTI, *La legge penale in azione*, in A. Cottino, *Lineamenti di Sociologia del diritto*, Zanichelli, 2022, p. 382; S. HESTER-P. EGLIN, *Sociologia del crimine. Le prospettive costruzioniste*, PM Edizioni, Varazze, 2022.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² C. SARZOTTI, *La legge penale in azione*, cit., p. 383.

essere, ma può essere anche che la dott.ssa **** sia percepita come maggiormente disponibile”.

“Ho ascoltato con attenzione i molti commenti e osservato le “facce” della giudice. Talvolta appariva visibilmente infastidita dai comportamenti di alcuni avvocati per la loro scarsa professionalità e preparazione”.

Le professioni giuridiche vengono demitizzate:

“Questa esperienza ha significativamente cambiato il mio immaginario sugli avvocati. Tra i diversi avvocati e avvocate che abbiamo incontrato, di fronte ad alcuni di essi mi è proprio capitato di pensare: “ma è un avvocato?”.

“L’abbigliamento e il modo di rivolgersi al giudice non mi sembravano appropriati al contesto”.

“Vero è anche che abbiamo visto avvocati che più corrispondevano alla mia idea di partenza, quindi ritengo semplicemente che ci sia più varietà e meno rigidità di quanto mi aspettassi”.

“La figura dell’avvocato è sempre circondata da un’aura molto professionale, invece è una professione come le altre e ciascuno la fa a modo suo”.

4. Anche un foglio di carta può fare paura: gli studenti di fronte al fascicolo giudiziario

L’introduzione negli studi giuridici di metodi didattici orientati allo sviluppo delle competenze viene normalmente caldeggiata nella prospettiva di superare la distanza incolmabile tra lo studio teorico e sistematico del diritto, che caratterizza la preparazione universitaria del giurista, e l’approccio pratico, con cui il professionista e più in generale l’operatore del diritto utilizza le norme giuridiche sostanziali e procedurali in riferimento a fatti concreti e nella prospettiva di risolvere problemi. Al magistrato si chiede di risolvere il problema alla base di una controversia, al notaio si chiede di trovare gli strumenti utili a soddisfare il problema che assilla il proprio cliente, all’avvocato si chiede di trovare la strate-

gia più utile a rappresentare gli interessi dell'assistito⁴³. Fornire agli studenti di giurisprudenza l'opportunità di sperimentare la pratica del diritto consente loro di sviluppare le abilità e le competenze necessarie per trovare soluzioni giuridiche ai problemi concreti⁴⁴.

Poiché raramente si tiene conto delle componenti emotive e sensoriali attraverso cui si sviluppano i processi interpretativi degli operatori del diritto, anche le attività pratiche proposte agli studenti nella prospettiva di una didattica delle competenze tendono ad ignorare tali dimensioni. L'impatto che l'esercizio di attività giuridiche ad elevata complessità tecnica può esercitare sugli studenti sul piano emotivo tendenzialmente non viene preso in considerazione né viene riconosciuto il potere trasformativo che una riflessione guidata sulle emozioni e sulle sensazioni provate nel corso di tali attività può esercitare per un apprendimento profondo del diritto.

Le pagine che seguono si riferiscono alle riflessioni elaborate dagli studenti nel corso di un'attività di analisi di fascicoli penali relativi a reati di tratta, sfruttamento e riduzione in schiavitù che è stata svolta dalla clinica legale presso gli uffici della procura.

Accostarsi all'analisi del fascicolo del pubblico ministero ha suscitato da parte degli studenti un primo nucleo di riflessioni relative alla distanza tra l'immagine del fascicolo generatasi nelle loro menti nello studio del diritto processuale penale e la sua materializzazione di fronte ai loro occhi:

“La principale differenza tra teoria e pratica è stata certamente la composizione del fascicolo del Pubblico Ministero, perché nei manuali è descritto come un insieme di documenti ordinato e completo, ma ovviamente nella prassi, in concreto non è difficile capire che è una descrizione poco realizzabile, soprattutto quando si tratta di documenti frutto di anni di indagini complesse e quando sono coinvolti, magari, decine di imputati diversi”.

“Un elemento fondamentale del fascicolo è l'indice. Mi sono preparata all'incontro leggendo con attenzione il Decreto 334/1989,

⁴³ G. PASCUZZI, *La creatività del giurista. Tecniche e strategie dell'innovazione giuridica*, Zanichelli, Bologna, 2018, p. 13.

⁴⁴ Ivi, p. 15.

che definisce gli elementi del fascicolo. Nel fascicolo si organizzano gli atti tipizzati in senso logico o per data, si allegano le spese di giustizia sostenute e l'indice dei corpi di reato. L'indice mi è stato anche presentato concretamente quando ho avuto la possibilità di assistere alla creazione di un fascicolo da parte del cancelliere, che ha mostrato come la notizia di reato inizialmente contenuta nel SDI (banca dati interforze della Polizia Giudiziaria) viene caricata anche all'interno del SICIP (Sistema Informativo della Cognizione Penale). In seguito a queste procedure si forma il fascicolo cartaceo con l'ausilio di una specifica applicazione di word per la creazione della copertina in modo da avere il materiale telematico parallelamente al materiale cartaceo”.

“Rispetto alla teoria, è stato particolarmente interessante rendersi conto che oltre al contenuto del fascicolo del PM, possiede enorme rilevanza un indice ben organizzato, un indice redatto secondo un ordine logico, più che cronologico”.

“Sapere dove cercare è un fattore di estrema importanza per il corretto funzionamento dell'intero meccanismo processuale, affinché le richieste relative agli atti del fascicolo, possano essere adempiute celermente. Sono tutti aspetti di fondamentale importanza che non rilevano, se non dinanzi all'esecuzione pratica di una certa attività”.

“Per la prima volta sto facendo nella pratica ciò che in questi anni ho solo studiato nella teoria. Nonostante abbiano la possibilità di effettuare il loro lavoro sul computer e attraverso tutte le banche dati che vengono create, i magistrati, preferiscono sempre la carta e questo crea numerosi fascicoli cartacei, raggruppati in enormi faldoni che occupano uffici e corridoi”.

Man mano che l'attività degli studenti si addentra nella pratica del diritto, attraverso la visione e l'analisi dei fascicoli, si affina anche la loro capacità di osservazione e riflessione sul diritto in azione:

“Ho iniziato a prendere dimestichezza con i fascicoli, capire cosa accade negli uffici della Procura, chi fa cosa, comprendere un po' che tipo di cultura organizzativa c'è al suo interno”.

“Per quanto potessi avere un'idea di ciò che potesse contenere un fascicolo del pubblico ministero, questa non si avvicinava più di

tanto alla realtà. Mi sono previamente preparata cercando di non aspettarmi chiarezza, completezza ed ordine, in modo da non lasciarmi prendere dal senso di confusione. È stato utile non avere un'aspettativa troppo ottimistica, perché mi ha permesso di avvicinare il lavoro di analisi con più consapevolezza”.

“L'esperienza è stata un tuffo nella realtà, senza dubbio estremamente importante per capire in concreto come si arriva a perseguire un reato sin dagli albori”.

“È stato interessante toccare con mano un fascicolo del pubblico ministero e vedere il suo contenuto, vedere materialmente quali e come sono gli atti che lo compongono”.

“È stato difficile orientarsi in quell'enorme faldone, il disordine dei documenti, gli appunti scritti a mano e i post-it complicavano la situazione; io non mi aspettavo nulla di diverso, sapevo già che sarebbe stato complesso e che mantenere un ordine logico o cronologico tra tutti quei documenti sarebbe stato idilliaco, quindi mi ero già preparata. Nonostante me lo aspettassi, tuttavia, non è stato comunque semplice e lavorare in gruppo è stato fondamentale”.

“Entrare in contatto con un fascicolo è stato molto interessante e sicuramente formativo”.

“La difficoltà principale è stata quella di cercare di ricostruire la storia giudiziaria del caso. Infatti, all'interno i documenti erano disorganizzati e soprattutto vi erano molte copie di uno stesso atto. Non siamo nemmeno riuscite a trovare l'indice”.

“Sicuramente ho appreso molte nozioni nuove: in particolare il funzionamento effettivo degli uffici e la formazione del fascicolo. Nozioni che non erano nemmeno presenti nei manuali. La prossima settimana avrò la possibilità di vedere come si forma un fascicolo da zero e quindi completare la parte teorica con la pratica. Non vedo l'ora di iniziare il lavoro sui fascicoli”.

Passare dalle sicurezze dello studio sistematico all'osservazione del «fertile disordine della pratica»⁴⁵ genera emozioni. Alcune esprimono il disagio dettato dalla percezione che la propria pre-

⁴⁵ D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo*, cit., p. 11.

parazione disciplinare non trovi immediato riscontro nella realtà:

“Alla semplice vista del faldone, la confusione mi ha pervasa”.

“Era la prima volta che vedevo un fascicolo, all’inizio sono stata un po’ intimorita dallo spessore di questo e ho provato un senso di smarrimento, poiché i documenti al suo interno erano molto disorganizzati”.

“La difficoltà è emersa nel momento in cui abbiamo aperto il fascicolo; essendo la prima volta non sapevamo da che parte iniziare, anche perché alcuni fogli mancavano o erano in disordine”.

“La reazione istintiva iniziale, già solo osservando i faldoni, era quella di totale confusione, mi sono chiesta da dove avrei iniziato e ho cominciato a sperare che almeno fosse completo e un minimo ordinato, perché il disordine tra i documenti, quando si tratta di una mole talmente elevata e di un argomento così complesso, soprattutto per uno studente che non ha mai avuto esperienza in questo settore, può essere deleterio”.

“Davanti a quei fascicoli, mi sentivo quasi impotente, erano talmente spessi e pieni di fogli che non sapevo da dove iniziare; quindi, forse è un po’ questa la difficoltà che ho incontrato durante l’attività”.

“La curiosità si alternava talvolta con l’ansia e la confusione, nel vedere enormi blocchi di fogli che costituivano i fascicoli. Questo pensiero mi ha fatto sentire sopraffatta. Il senso di sopraffazione e confusione è stato difficile da dominare”.

Le emozioni e le sensazioni di disagio, di confusione e di impotenza espresse e manifestate dagli studenti si connettono alla loro inesperienza, ovvero al fatto di non poter fare ricorso alle competenze che caratterizzano l’“esperto”.

Come osserva Paola Cattelani, nel dominio giudiziario è proprio degli esperti organizzare «i sottoproblemi in modo gerarchico, così da identificarne alcuni di carattere più generale e altri più specifici subordinati ai primi»⁴⁶, facendo ricorso ad una pianifi-

⁴⁶ P. CATELLANI, *Il giudice esperto. Psicologia cognitiva e ragionamento giudiziario*, cit., p. 240.

cazione gerarchica connessa al possesso di «una quantità di conoscenza sufficiente ad affrontare sistematicamente il problema, ma non tale da avere già la soluzione a memoria»⁴⁷:

“Devo ammettere che non è stato facile analizzare un fascicolo, la difficoltà forse è proprio nel fatto di non essere abituati a svolgere attività pratiche e quindi in alcuni momenti mi sono sentita quasi sprovvista delle giuste conoscenze per intraprendere quel percorso”.

“Sicuramente ero molto spaventata alla vista di tale mole di fogli, spesso anche riposti senza un ordine logico. Questa è stata una difficoltà. Anche se ci avevano preparati, non è stato facile ricostruire le diverse tappe giudiziarie, le varie persone imputate e gli stessi dati anagrafici dei soggetti, per cui spesso pensavamo di aver chiaro il quadro complessivo della vicenda e invece, qualche foglio dopo, ci rendevamo conto che ne eravamo ben lontani”.

Le prime sperimentazioni di pratica del diritto si modellano su dinamiche del tutto simili a quelle che Paola Cattelani riconosce nei processi cognitivi dei magistrati non esperti. Nell'applicare la strategia di scomposizione, rileva Cattelani, «gli inesperti si [limitano] spesso a giustapporre i sottoproblemi l'uno all'altro e [dimostrano] la tendenza ad attenersi ai sottoproblemi già dati nel testo [...] senza individuarne di nuovi»⁴⁸.

La vista del fascicolo suscita anche emozioni positive che portano a riconoscere come nell'attività del giurista la dimensione razionale si integri con il coinvolgimento sensoriale. I diari degli studenti fanno riferimento alle emozioni collegate alla sensazione tattile:

“Nel momento in cui ho “messo le mani” all'interno di quel fascicolo ero davvero felice di vedere e analizzare in prima persona un caso di specie e di poter vedere con i miei occhi com'è composto un fascicolo, come si svolgono le varie indagini e come viene sviluppata una sentenza dal giudice o comunque quali siano le motivazioni che lo portano a decidere la via dell'archiviazione”.

“Mi è piaciuto soprattutto “mettere le mani” all'interno di quei fascicoli e vedere con i miei occhi quanto sia complicato e strutturato tutto il lavoro che c'è dietro”.

⁴⁷ *Ibidem.*

⁴⁸ *Ibidem.*

Anche la vista suscita emozioni e riflessioni:

“Mi ha emozionata vedere per la prima volta dei fascicoli così grandi e capire effettivamente quanto lavoro ci possa essere dietro a coloro che li devono riprendere e studiare, dal momento che, il fascicolo che ho guardato io era molto in disordine, con sentenze riportate a metà ... però ci è stato spiegato che molto spesso la situazione è quella e questo rende il lavoro ancora più difficile”.

La pratica e le emozioni che si provano *nel corso* dell'azione aiutano l'analisi e lo sviluppo di abilità. La pratica riflessiva consente di prendere consapevolezza delle proprie emozioni e delle difficoltà che esse possono rappresentare nel corso di un'attività cognitiva complessa, per rielaborarle e utilizzarle come risorse nell'avanzamento dell'apprendimento:

“Questa seconda volta che mi sono recata in procura ero molto più rilassata e l'ansia che provavo nel primo incontro era quasi scomparsa. Inoltre, avevo molta più consapevolezza dell'importanza dell'attività che sarei dovuta andare a svolgere”.

“Man mano, sono riuscita ad entrare un pochino più in confidenza con gli atti e ho acquistato maggiore sicurezza”.

“Il sentimento preponderante durante tutto l'arco dell'incontro è stato la curiosità, ero estremamente curiosa di scoprire ogni passaggio processuale e tutte le eventuali problematiche derivanti dalla realtà di una situazione concreta, in cui dietro la carta scritta, ci sono persone reali; sono problematiche che spesso dalla sola teoria non emergono, perché in linea teorica è quasi sempre descritto un meccanismo perfetto, è nella realtà concreta, nella prassi, che si manifestano le falle di un sistema che può sembrare infallibile”.

Si coglie, attraverso la pratica riflessiva, la progressiva acquisizione del modo di ragionare proprio dell'esperto, ovvero il 'procedere dalle lacune dei dati a disposizione per seguire una traccia che trasformi il problema «da mal definito a ben definito»⁴⁹:

“Durante l'osservazione autonoma dei fascicoli mi sono inizial-

⁴⁹ *Ibidem.*

mente lasciata intimorire dall'enorme quantità di documenti e dalla presenza di note scritte a mano che mi confondevano. Sono stata pervasa dall'ansia di non riuscire a leggere tutto e di non capire. Poi ho pensato all'indice, l'ho letto con attenzione e sono riuscita a trovare e osservare quegli atti che mi incuriosivano, acquisendo la consapevolezza che leggere tutto era materialmente impossibile”.

“Questa volta riesco a muovere un po' meglio tra i documenti, ma sicuramente è ancora necessaria molta pratica. Sto iniziando a capire su quali documenti sia necessario soffermarsi di più e quali di meno. La prima volta, per esempio, abbiamo speso troppo tempo nella lettura delle notifiche”.

“La prossima volta di sicuro avrò un approccio più rilassato, senza lasciarmi dominare dall'ansia e dalla confusione”.

“Rapportandoci ad un numero sempre maggiore di fascicoli, appare ancora più evidente come spesso l'iter nella realtà non sia così lineare e ordinato come viene prospettato dalla teoria”.

“Posso affermare che sono riuscita a mettere in pratica ciò che mi ero riproposta nella precedente scheda riflessiva: rimanere più concentrata e non farmi prendere dalle emozioni e pensieri. Sono contenta perché ho potuto lavorare in modo più celere e meno dispersivo”.

“In generale non darò più per scontato che ci sia precisione e continuità logico-temporale anche nella raccolta fisica dei documenti nei faldoni”.

La pratica riflessiva permette a chi si prepara ad un futuro come operatore del diritto di integrare l'apprendimento giuridico con una crescente maturazione delle consapevolezze su sé stessi e sul proprio agire professionale:

“Devo dire che è stato importante per me, a livello personale, potermi mettere alla prova; pensavo di lasciarmi sconcertare dalla paura di affrontare qualcosa di così impegnativo, invece questa attività sta riuscendo a farmi scoprire alcuni aspetti di me stessa a livello interiore e personale, che non conoscevo, proprio perché non avevo mai avuto la possibilità di metterli alla prova concretamente”.

“È utile perché sto implementando la capacità di organizzare in modo ordinato il lavoro da svolgere; quando la quantità di attività da fare è particolarmente elevata e complessa, l'organizzazione diventa di fondamentale importanza, altrimenti è facile perdersi in un tale ginepraio”.

“Ho accettato che essere incerti e confusi può essere normale e me lo concedo, purché riesca a controllarlo”.

“Ho sempre pensato che sbagliare non sia consentito, ma in una realtà complessa, quale quella concreta e non teoricamente descritta sui manuali, non avere un quadro chiaro della situazione e sbagliare in prima battuta, è normale, fisiologico”.

Si delinea, grazie alla pratica riflessiva, l'affinamento della capacità di destreggiarsi nei grovigli attraverso cui si dipana la complessità del diritto in azione:

“Il fascicolo esaminato oggi risulta ampio e complesso, sono presenti numerosi atti scritti in lingua francese, manca la copertina [...] e manca inoltre la documentazione relativa alla notizia di reato. Tali carenze rendono l'attività particolarmente confusionaria, così come anche la presenza di fogli sparsi, di svariate copie dello stesso atto. La mia reazione iniziale è stata quella di tranquillità. Sono ormai mesi che svolgo questa attività, sto cominciando a sapere dove cercare, a ricostruire i pezzi mancanti e ad affrontare con razionalità ogni difficoltà che incontro. Questo non vuol dire che sia semplice, ma solamente che riesco ad affrontare le cose con maggiore consapevolezza, senza perdermi d'animo o confondermi”.

“Gli atti non seguono alcun ordine logico o cronologico, mancano alcuni documenti relativi alla notizia di reato, manca la copertina e non c'è alcun indice. A complicare tutto è la presenza di innumerevoli copie dello stesso documento, scritte sia in italiano e sia in francese. Si tratta di un insieme di note negative, che adesso riesco ad affrontare con maggiore calma e razionalità, senza confondermi, semplicemente cercando di capire e di effettuare quanti più collegamenti possibili”.

Dalle consapevolezza che gli studenti maturano attraverso la pratica riflessiva si generano le più specifiche capacità che permettono loro di affrontare le complessità e la delicatezza che ca-

ratterizzano oggetto e contenuto dei fascicoli esaminati. Si tratta di materiale giudiziario da cui emergono situazioni riconducibili fenomeni di tratta di esseri umani a fini di sfruttamento sessuale o lavorativo:

“Se inizialmente mi trovavo un po’ disorientata nell’analizzare questi fascicoli, in quest’ultimo periodo ho proprio capito di avere una maggiore consapevolezza e anche una chiarezza mentale maggiore nell’andare a individuare gli indicatori di tratta, nel comprendere gli elementi essenziali per capire la vicenda in questione”.

“Credo di iniziare pian piano a capire come muovermi all’interno di un fascicolo. Mi auguro, quindi, di entrare sempre più in familiarità con i documenti senza però mai smettere di provare quel “fastidio”, inquietudine per le storie che leggo”.

“Concludendo l’analisi mi sono resa conto della complessità che richiede dimostrare la tratta. Personalmente, ho cercato di avere un occhio più critico e di discernere in modo più mirato le informazioni rilevanti per fare chiarezza sulla vicenda, non giungendo a conclusioni troppo affrettate, che poi puntualmente venivano ribaltate”.

L’analisi dei fascicoli delinea i contorni di un fenomeno che, seppur attraverso la mediazione delle narrazioni riportate sui documenti cartacei che contengono denunce, testimonianze o sentenze, suscita negli studenti emozioni intense:

“In molteplici casi, infatti, si tratta di ragazze molto giovani, che vengono in primo luogo ingannate e successivamente picchiate, minacciate e costrette alla prostituzione. Come punto in comune c’è sempre un viaggio lunghissimo per mare, in cui queste ragazze subiscono violenze e minacce. Poi l’arrivo in Italia e l’incontro con la madame. Questi sono elementi indicatori di tratta che abbiamo quasi sempre trovato all’interno dei fascicoli analizzati”.

“Il fatto che questo fascicolo contenesse molte informazioni sul caso ha messo a dura prova la mia capacità di non farmi fagocitare dalle situazioni, di rimanere lucida e non giudicante”.

“L’analisi di questo fascicolo mi ha permesso, nuovamente, di confrontarmi con me stessa e di cercare di essere meno emotiva per poter svolgere al meglio e in modo più lucido il mio compito”.

“Penso che le professioni che comportano il contatto diretto con la vita delle persone e incidono sul loro futuro richiedano un giusto equilibrio fra cuore e ragione: ritengo che la partecipazione alla clinica legale potrà essere un ottimo strumento di lavoro su me stessa per avvicinarmi sempre di più verso questo equilibrio”.

La rielaborazione delle emozioni suscita riflessioni profonde:

“È stato di notevole importanza per me poter avere a che fare con reati che possono essere considerati tra i più riprovevoli che un essere umano possa commettere, perché in questo modo ho avuto occasione di potermi mettere alla prova e migliorare le mie capacità di lavorare in modo obiettivo e imparziale”.

“È stato importante perché si tratta di un'esperienza totalmente nuova, di un terreno sconosciuto, ove nemmeno io conosco me stessa, le mie reazioni e la mia capacità di dominarle”.

“È stato difficile mettere da parte la mia emotività, ma ne sono stata in grado, in quanto ha prevalso la volontà di non sprecare un'occasione unica e la volontà di mettere in pratica ogni mia conoscenza, senza che possano interferire le emozioni, offuscando la visuale del lavoro da svolgere”.

“È stato molto emozionante aprire un vero e proprio fascicolo e sentire di tenere tra le mani, oltre che tanto lavoro, una storia anche abbastanza difficile; leggere soprattutto le deposizioni della vittima è stato quasi come dialogare con lei, ero piena di domande ma dovevo accontentarmi delle informazioni scritte nero su bianco, cercare di interpretarle per quanto potessi e analizzarle”.

“Ricostruire la vicenda, con tanto di racconto dettagliato da parte della vittima, mi ha molto scosso, ha reso reale tutto quello che fino ad adesso ci era stato spiegato in maniera più astratta e teorica”.

“Ogni fascicolo, ogni storia è un'opportunità per apprendere e riflettere. Infatti, per quanto sia possibile magari trovare uno “schema” ricorrente nei vari racconti, ognuno di questi è diverso”.

“Toccare con mano i diversi passaggi della giustizia nei confronti di un caso simile mi ha dimostrato quanta attenzione e precisione va messa nelle notifiche, nelle prescrizioni ecc. ... per poter lavorare in modo efficace, cercando di non perdere nessun tassello della vicen-

da, cosa che con queste tipologie di reati sembra essere un'eventualità concreta”.

“È complicato partire da una denuncia ed arrivare poi a costruire un compendio accusatorio che possa reggere a dibattimento, soprattutto in questi casi, dove il primo interrogativo che si deve porre il magistrato è quello relativo alla genuinità delle dichiarazioni della vittima e la sua attendibilità; infatti, è molto difficile nella pratica provare tutti gli elementi costitutivi della tratta”.

“Purtroppo non è raro che venga disposta l'archiviazione, talvolta con una motivazione che comunque non “valorizza” quella che è stata la forza della vittima in questione, di andare a denunciare per mettere fine a violenze e abusi”.

“Ho colto in alcune occasioni una sorta di giudizio di non adeguatezza implicitamente rivolto alle donne straniere per comportamenti ritenuti distanti da quelli che nella nostra cultura vengono considerati indicatori dell'essere un bravo genitore”

Attraverso la pratica riflessiva, le emozioni vengono integrate consapevolmente nel processo di apprendimento che conduce gli studenti a diventare professionisti riflessivi:

“Per il futuro ho certamente compreso la rilevanza del mantenimento di un distacco emotivo, della cui necessità ero consapevole, ma non fino a tal punto; posso affermare che per un buon esito del lavoro, l'imparzialità e il distacco siano un elemento centrale di estrema importanza”.

“Sono felice di essere stata in grado di controllare e gestire i miei sentimenti. Nonostante l'impatto iniziale, questi non hanno minato il lavoro svolto, permettendo di giungere con sufficiente serenità alla lettura della sentenza”.

“Se si ripresenterà un'altra situazione tale da provocarmi un forte impatto emotivo, cercherò subito di pensare a quello che è il mio ruolo nell'attività, tenendo a mente ogni conseguenza negativa di un lavoro svolto quando si è personalmente coinvolti, soprattutto nella volontà di dare il meglio di me stessa e di dimostrare di essere in grado di essere professionale, separando i sentimenti o le convinzioni personali dal lavoro”.

“Sono molto soddisfatta di come è andata oggi, non mi sono lasciata sconfortare dal disordine che domina quest’ultimo fascicolo. Penso di essere stata in grado di mantenere un atteggiamento razionale e calmo, analizzando quello che avevo a disposizione e aiutandomi con l’esperienza dei precedenti fascicoli”.

“In alcune parti, è stato davvero come ricomporre un puzzle, in cui i pezzi mi sono stati forniti dall’esperienza dei fascicoli antecedenti, la quale mi aiuta a capire come si sono svolti i fatti”.

5. Riflessioni da un’audizione in tribunale

La pratica riflessiva supporta la capacità di riflessione degli studenti nel passaggio dalla cognizione dei fenomeni giuridici sulla carta all’incontro con le persone in carne ed ossa.

È quanto emerge dalla lettura dei diari redatti dagli studenti a seguito di un’attività di affiancamento ai giudici nella valutazione dei ricorsi dei provvedimenti di diniego del riconoscimento della protezione internazionale⁵⁰.

Anche in questo caso, il lavoro degli studenti parte dall’analisi documentale:

“La giudice ci ha fornito dei documenti inerenti a due casi diversi che dovranno ancora essere decisi a seguito di udienze che la dottoressa stessa svolgerà il mese prossimo. Ci è stato chiesto di leggere i documenti in modo da individuarne i punti critici (incongruenze, elementi da chiarire, contraddizioni, ecc.) e pensare alle possibili domande da rivolgere alle interessate al fine di chiarire e specificare tutti gli elementi utili a prendere una decisione”.

“Ogni fascicolo racconta una storia diversa e leggerne il maggior numero possibile ritengo sia importantissimo perché ci permette di individuare e comprendere elementi differenti, a volte diversissimi, di un fenomeno estremamente complesso e difficile da circoscrivere”.

La lettura dei fascicoli da parte dello studente si riconnette, in

⁵⁰ Ai sensi dell’art. 35 del d.lgs. 25/2008, avverso la decisione della Commissione territoriale è ammesso ricorso innanzi all’autorità giudiziaria ordinaria.

questo caso, all'assunzione di una prospettiva di ruolo precisa, ovvero quella del giudice che dovrà giungere ad una decisione:

“Grazie a questa attività non ero più la studentessa di giurisprudenza che legge i fascicoli o ascolta le udienze, mi sono trovata dalla parte del giudice.

Dovevo provare a leggere quei documenti come un giudice che deve essere capace, magari anche nel breve svolgimento dell'udienza, di individuare gli elementi essenziali per poter prendere una decisione. L'aspetto più complesso trovo che sia quello di essere imparziale. Quelle che leggiamo sono storie terribili di persone che hanno affrontato l'inferno, ma nonostante questo bisogna rimanere razionali in modo da identificare le persone che hanno effettivamente affrontato quello che raccontato e che quindi hanno veramente bisogno di protezione. Non vuol dire ovviamente eliminare totalmente l'emotività perché comunque i giudici hanno nelle proprie mani la vita delle persone, ma bisogna essere in grado di metterla da parte, limitarla, in modo da essere più razionali ed oggettivi possibile”.

La consapevolezza di dover rimanere “razionali” si collega alla volontà di non lasciare alle emozioni la possibilità di prendere il sopravvento. Risulta, contemporaneamente, chiaro agli studenti che la razionalità del giudice esperto non si traduce in un pensiero logico deduttivo, ma prende forma entro un processo cognitivo che passa dalla giustificazione alla decisione giuridica a più riprese⁵¹ e nel quale la norma giuridica appare tra gli strumenti di orientamento per la valutazione o la decisione sul caso concreto⁵²:

“Grazie alla continua lettura dei fascicoli stiamo riuscendo a mano a mano ad affinare la nostra capacità nell'individuare gli elementi che poi il giudice utilizzerà in sede di audizione”.

“Con questa attività non solo abbiamo individuato gli indicatori della tratta, ma abbiamo dovuto immaginare come noi in prima persona come li avremmo usati. Non è sufficiente leggere un fascicolo e notare la presenza di punti critici, indicatori di tratta, elementi da

⁵¹ P. CATELLANI, *Il giudice esperto. Psicologia cognitiva e ragionamento giudiziario*, cit., p. 244 ss.

⁵² V. POCAR, *Guida al diritto contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 65.

chiarire o da approfondire, ma bisogna individuarli nell'ottica di doverli poi utilizzare per poter svolgere l'udienza e prendere una decisione".

"È stata interessante soprattutto la ricerca delle possibili domande che noi avremmo fatto, ci ha permesso di addentrarci meglio nella storia raccontata dalle dirette interessate".

Anche la lettura di questi fascicoli è un'esperienza emotivamente coinvolgente:

"Leggere le loro esperienze, soprattutto all'inizio era di forte impatto, ma a forza di leggere fascicoli e anche per il fatto che stai semplicemente leggendo senza avere la persona davanti, diventa meno impressionante, diventano solo eventi su un foglio che non ricollegghi davvero ad una persona che ha subito tutte quelle cose".

La situazione cambia, tuttavia, completamente quando dalla lettura dei fascicoli si passa all'aula dove avviene l'udienza. È questa un'esperienza nella quale nell'attività del giurista intervengono in modo preponderante sensazioni ed emozioni:

"Già passare dai manuali ai fascicoli in tribunale ti fa capire la distanza che c'è tra la teoria e la pratica. Ma tutto ciò è ancora più lampante nel momento in cui vedi le persone direttamente coinvolte nella causa di cui hai letto i fascicoli parlare della loro questione davanti a te. Finché leggi dai fascicoli le storie di persone che hanno attraversato l'inferno e, forse, sono riuscite ad uscirne fa già impressione, ma sentire direttamente la persona che ha passato tutto ciò raccontare la propria storia e terminare il tutto con un "adesso sto bene" alla domanda con cui la giudice ha voluto sapere se in quel momento si sentivano libere, è tutta un'altra storia".

"Capisci che quella persona di cui hai letto il nome e la storia su di un foglio è una persona vera ed è lì davanti a te ad affrontare tutto".

Passare dalla lettura di documenti scritti all'interazione reale con persone in carne ed ossa genera emozioni, suscita riflessioni ed amplia la comprensione sul funzionamento della giustizia, portando il giurista in formazione a rendersi conto del ruolo esercitato tanto dal contesto spaziale dell'aula di giustizia quanto dalla

posizione che il soggetto assume nell'ambito delle interazioni, fortemente strutturate, che caratterizzano l'udienza⁵³.

Riconoscere le proprie emozioni porta, inoltre, gli studenti a comprendere che l'attività del giudice, diversamente da quanto presupposto e insegnato dalla dogmatica giuridica, non può essere esercitata ricorrendo esclusivamente ad una razionalità di tipo tecnico. La consapevolezza che il possesso di tale razionalità tecnica non è sufficiente per dirimere le controversie è normalmente il frutto di una scoperta che avviene, successivamente alla conclusione degli studi giuridici e di preparazione alle prove concorsuali, attraverso l'immersione nell'attività professionale. La pratica riflessiva nella clinica legale permette agli studenti di maturare tale consapevolezza durante il processo di apprendimento e di farne oggetto di una riflessione sul diritto stesso:

“Ero molto nervosa. La dottoressa ci aveva avvisato che la direttrice interessata avrebbe potuto essere presente e avevo timore che la nostra presenza in aula avrebbe potuto farle agitare”.

“Mi sembrava quasi di non dover essere lì e il nervoso che provavo l'ho poi rivisto negli occhi della donna nel momento in cui è entrata nell'aula e ci ha visto sedute lì”.

“Quando è entrata la prima ragazza vittima di tratta, appena ha visto le persone presenti in aula si è visibilmente spaventata, al punto che è rimasta all'ingresso senza sedersi, ha dovuto essere tranquillizzata dall'avvocata perché si sedesse. Mi sono sentita subito a disagio, ero dispiaciuta del fatto che la mia presenza potesse provocarle disagio o paura”.

“Nella mia breve esperienza, sentivo di aver già “fatto il callo” a leggere certe cose, avere davanti la vittima invece ha avuto tutto un altro effetto. Non so bene come definire i sentimenti che ho provato, mi veniva quasi da vomitare a sentire quello che aveva subito, seppu-

⁵³ Il ruolo esercitato dalla configurazione nel corso del processo delle interazioni tra avvocati e giudici, tra imputati e giudici e tra imputati e avvocati nel determinare l'esito delle udienze è stato esplorato da alcune ricerche empiriche, tra le quali ad esempio J. ATKINSON-P. DREW, *Order in Court: the Organization of Verbal Interaction in Judicial Settings*, Macmillan, London, 1979 e D.N. SUDNOW, *Reati normali. Aspetti sociologici del codice penale nella difesa d'ufficio*, cit.

re le domande fossero limitate e quindi lei abbia raccontato molto poco di tutto ciò che le è accaduto”.

“La prima delle udienze di cui avevamo ricevuto i fascicoli si è svolta in presenza dell’interessata a cui la giudice ha rivolto qualche domanda in merito ai motivi che l’avevano spinta a lasciare il suo paese d’origine. La ragazza, combattendo contro il dolore di dover rivivere il proprio passato, ha raccontato la sua storia e ha concluso dicendo che adesso stava bene ed era tranquilla. L’udienza dedicata al secondo caso di cui avevamo il fascicolo non si è svolta perché l’avvocato non si è presentato per l’ennesima volta”.

“Anche con quei pochi dettagli ci hanno aperto un piccolo spiraglio sull’inferno che hanno dovuto affrontare e dal quale ad oggi si sono liberate e guardare al suo interno è stato per me molto difficile”.

“Ascoltare quello che ci hanno detto è stato molto difficile, perché un conto è leggere dei fascicoli, un conto è sentire direttamente dalla vittima il racconto di ciò che ha subito. Ho sentito come un peso sullo stomaco ascoltando le sofferenze che avevano provato nel viaggio che le avevano portate in quell’aula”.

“È difficile sentire dalle dirette interessate tutto quello che hanno vissuto. Posso solo immaginarmi il peso emotivo di dover affrontato quelle atrocità e di doverle raccontare a persone sconosciute di cui magari non sei neanche sicura di poterti fidare. Mi sembra quasi di essere un’intrusa che non dovrebbe essere lì”.

“È difficile stare lì ad ascoltare quello che queste persone hanno da raccontare, ma è importante ricordare che sono loro ad aver affrontato l’inferno quindi bisogna essere capaci di contenere la propria emotività in modo da poter dedicare tutte le proprie energie all’obiettivo per cui si è lì”.

Si tratta di un’esperienza che, attraverso la riflessione, conduce gli studenti a riconoscere nelle vulnerabilità di cui sono portatrici alcune persone la loro difficoltà di chiedere ed ottenere risposte dal sistema della giustizia:

“Una frase della donna mi ha particolarmente colpito: quando la giudice le ha detto che le avrebbe fatto qualche domanda, lei ha risposto “ma quello che dico viene messo su internet?”. In quella

“semplice” domanda ho sentito tutta la sofferenza, la paura e la vergogna che aveva provato nell’essere vittima di quello che aveva subito e che provava in quel momento in cui doveva raccontarlo di nuovo di fronte a degli sconosciuti”.

“Una frase mi è rimasta molto impressa. La ragazza durante il racconto del suo passato ha detto “ho iniziato a vivere come un’ombra”. È terrificante come una persona venga totalmente privata della propria umanità e nonostante questo riesca a rialzarsi e a riconquistarsi la libertà”.

Si rendono evidenti le difficoltà che impediscono l’accesso alla giustizia, ma viene anche compreso che gli ostacoli possono essere superati assumendo un approccio olistico e non esclusivamente formale⁵⁴:

“Le ragazze non parlavano bene italiano e spesso chiedevano alla dottoressa di ripetere o di parlare più lentamente, venivano inoltre aiutate dalla loro legale che ripeteva alcune domande in modo più semplice”.

“Avrei voluto poter far qualcosa per far capire a quelle donne che potevano stare tranquille anche se noi, assoluti sconosciuti, eravamo lì ad ascoltare quanto lei aveva da dirci”.

Risulta chiaro agli studenti che il percorso che conduce il giudice a decidere non è il frutto di un sillogismo deduttivo. Tale percorso implica il ricorso a doti di intuizione e sensibilità ed è, inoltre, il risultato dell’integrazione tra sapere giuridico e saperi interdisciplinari:

“I giudici affrontano in modo diverso le loro udienze, per esempio facendo domande differenti o concentrandosi su elementi diversi, e poterle vedere all’opera mi permette di osservare diversi metodi di svolgere il lavoro di giudice”.

“Non basta avere degli strumenti a disposizione, ma bisogna an-

⁵⁴ Cfr. M. CAPPELLETTI, *Accesso alla giustizia: conclusione di un progetto internazionale di ricerca giuridico-sociologica*, cit. e J. GARCIA ANON, *Access to Justice and the impact of the European Legal Clinics in Case Law*, cit.

che saperli usare nel modo corretto e questo caso ci ha permesso, a mio avviso, di comprendere proprio questo”.

“Ho trovato molto utile poter consultare delle Country of Origin Informations perché mi ha permesso di acquisire delle conoscenze in più sui fenomeni oggetto del caso di cui non sapevo molto. Senza alcune delle informazioni presenti in quei documenti probabilmente il risultato delle nostre riflessioni sarebbe stato diverso”.

“Ci vuole un occhio critico e allenato capace di dare importanza anche al dettaglio che ad un primo sguardo può sembrare insignificante, ma che magari è fondamentale”.

“Sarò monotona, ma leggere su un manuale come funziona un’udienza e poi vederla dal vivo è differente”.

6. «Per migliaia di volte ci sono passato davanti...»

Il tema della sanzione penale riscontra generalmente un elevato interesse da parte di chi affronta un percorso di formazione giuridica. La possibilità che lo studente di giurisprudenza maturi consapevolezza sul funzionamento della giustizia penale risulta, peraltro, completamente preclusa se la formazione si limita all’empireo dei principi e delle norme giuridiche che definiscono obiettivi e limiti dell’intervento penale⁵⁵. Più di altri, l’ambito penale e penitenziario è caratterizzato dalla distanza tra quanto affermato dal diritto dei libri e quanto accade nel diritto in azione⁵⁶.

I luoghi comuni che connotano oggi i discorsi relativi alla sanzione penale denotano la pervasività e la capacità della retorica del populismo penale⁵⁷ di insinuarsi tanto negli ambiti della cultura

⁵⁵ Sul tema cfr. C. BLENGINO, *Formare il giurista oltre il senso comune penale. La clinical legal education in carcere*, cit.

⁵⁶ Per una recente riflessione storica, filosofica e sociologica sul sistema dell’esecuzione penale si rimanda a S. ANASTASIA, *Le pene e il carcere*, Mondadori, Milano, 2022.

⁵⁷ Cfr. L. FERRAJOLI, *Il populismo penale nell’età dei populismi politici*, in «*Questione Giustizia*», 1, 2019, pp. 79-85.

giuridica esterna quanto di quella interna. In effetti il carcere è un'istituzione di cui si parla molto, ma della quale giuristi e non giuristi hanno, generalmente, una conoscenza molto limitata ed il più delle volte distorta. Tale distanza è emblematicamente rappresentata dal documentario *Viaggio in Italia: la Corte costituzionale nelle carceri* nel quale Fabio Cavalli nel 2018 ha documentato l'ingresso negli istituti penitenziari di sette giudici della Corte Costituzionale.

Il fenomeno è senza dubbio favorito dal configurarsi del carcere moderno come un'istituzione totale, concetto con il quale Ervin Goffman si riferisce al «luogo di residenza e di lavoro di gruppi di persone che – tagliate fuori dalla società per un considerevole periodo di tempo – si trovano a dividere una situazione comune, trascorrendo parte della loro vita in un regime chiuso e formalmente amministrato»⁵⁸. Caratteristiche dell'istituzione totale carceraria sono la chiusura e la separazione assoluta dalla società esterna, ed i processi di mortificazione del sé e di disculturazione, che conducono la persona ristretta all'incapacità di gestire alcune situazioni tipiche della vita quotidiana del mondo esterno durante il tempo di permanenza nell'istituzione, ma anche per un certo tempo successivo all'uscita dalla stessa⁵⁹.

Per le caratteristiche sopraesposte, accedere nei luoghi della pena costituisce per gli studenti della clinica legale una straordinaria occasione di apprendimento e di destrutturazione di luoghi comuni. Il contatto con la complessità del contesto carcerario offre l'opportunità di comprendere quanto l'accesso ai diritti in carcere sia condizionato dalle dinamiche proprie dell'istituzione totale e dalle caratteristiche sociali, culturali, psicologiche delle persone detenute. L'ingresso nello spazio fisico penitenziario conduce alla progressiva consapevolezza di quanto il carattere inglobante dell'istituzione totale – simbolizzato dall'impedimento allo scambio sociale e all'uscita verso il mondo esterno – concorra alla rimozione sociale di quanto accade entro le mura del carcere⁶⁰. Significativa-

⁵⁸ E. GOFFMAN, *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi di esclusione e della violenza*, Einaudi, 1978, p. 29.

⁵⁹ Ivi.

⁶⁰ C. BLENGINO, *Formare il giurista oltre il senso comune penale. La clinical legal education in carcere*, cit., p. 170.

mente, l'immagine ricorrente nelle impressioni degli studenti dopo aver fatto l'esperienza dell'ingresso negli istituti è quella dello «spazio invisibile»:

“Per la prima volta, ad arrivarci in macchina, ho capito dove fosse questo carcere, di cui tanto avevo parlato e sentito parlare. Per la prima volta ho realizzato che per migliaia di volte ci sono passato davanti [...] senza MAI realizzare che fosse il carcere quell'insieme di palazzi tristi”⁶¹.

L'ingresso in carcere rappresenta un'esperienza che coinvolge tutti i sensi e genera un forte impatto emotivo:

“Entrare nelle varie sezioni è stata un'esperienza molto forte. Per la prima volta ho potuto constatare con i miei occhi come sia strutturato un carcere e notare, in primo luogo, un notevole sovraffollamento, un'aria molto densa e in alcune zone alquanto puzzolente”.

“Nel tragitto dal cancello al padiglione ho potuto notare come lo sguardo si interrompa, ovvero non sia possibile guardare l'orizzonte. I detenuti non riescono cioè, nemmeno durante l'ora d'aria, a vedere le montagne o ciò che circonda esternamente il penitenziario”.

“L'ambiente mi è sembrato claustrofobico [...]. Abbiamo anche assistito a livello sonoro alla cosiddetta “battitura”, ovvero al momento in cui gli agenti con il manganello o con un altro strumento controllano se le sbarre non siano state rotte o danneggiate. Questa attività dà realmente l'impressione di essere rinchiusi in un luogo dal quale non si può uscire e dove la tua libertà è privata”.

“Ho finalmente avuto riscontro di una caratteristica del carcere: il rumore. Non appena è iniziato il colloquio me ne sono reso conto: non si sentiva niente di quello che il ragazzo che avevo davanti stava dicendo perché la porta della stanza del colloquio non era stata chiusa. Si poteva chiudere? Di solito gli agenti la lasciano aperta o solo questa volta l'avevano lasciata aperta? Era una forma di prevaricazione e prepotenza nei confronti nostri e del detenuto lasciarla aperta o era una questione di sicurezza? Questi i dubbi che mi sono venuti in mente”.

⁶¹ *Ibidem*.

“Soprattutto dai corridoi provenivano continuamente richiami di nomi, voci che gridavano, rumori vari e forti”.

“Sentivo vari rumori molto metallici: carrelli che venivano spinti per i corridoi, porte che sbattono, chiavi che girano nella serratura, vociare vario che rimbombava”.

“Una volta all’interno del padiglione abbiamo sentito grida e urla provenienti da altre parti della stessa struttura. Ciò che ho provato non è stata certo una sensazione di tranquillità, ma anzi di caos e agitazione. Mi sono immedesimata in una persona che deve passare un tempo della sua vita lì e ho ipotizzato come potesse essere vivere in un ambiente di quel tipo, con persone che possono rivelarsi sgradevoli o non accoglienti, con strilli e urla durante la giornata”.

Le sensazioni percepite da chi entra per le prime volte in un istituto penitenziario sono destabilizzanti. Esse suscitano e fanno maturare riflessioni:

“Non appena sono uscito, la prima cosa che ho fatto non è stata prendere il telefono per controllare se avessi messaggi o chiamate perse, ma togliermi il maglione perché faceva caldo: all’interno del carcere ci sono tutti i termosifoni accesi e il riscaldamento innegabilmente è alto. Mentre svolgevo i colloqui e per l’intera durata della visita, non ho mai percepito che ci fossero venti gradi e non mi sono mai svestito: questo perché, all’interno del carcere, sentivo il “freddo” delle pareti, dei corridoi e della stessa luce, filtrata dalle sbarre. Freddo non da brividi, non quello invernale: era un freddo intangibile. La mia prima reazione uscendo è stata quella di respirare profondamente, di osservare la luce del sole e di far respirare il mio corpo, non vincolato e libero di muoversi. Non so se sia una sensazione comune, ma sono rimasto molto colpito da questo effetto e dalla forza opprimente che esprime un edificio simile. L’aria, nonostante le finestre fossero aperte, aveva un sentore di stantio, misto al fumo delle sigarette e all’odore delle persone che, nel tempo, ha impregnato i muri delle stanze e dei corridoi”.

“Una volta effettuata l’uscita dal penitenziario nel riconsegnare il pass agli agenti di polizia e nel varcare il cancello che mi conduceva fuori sono stata travolta da un forte senso di nostalgia mista a sollievo. ‘Nostalgia per cosa?’ mi chiedevo. Era come se nel lasciare quel posto avvertissi un senso di vuoto, come se stessi abbandonando chi

si trovava là dentro e aveva bisogno di aiuto. Allo stesso tempo ho provato sollievo in quanto l'aria lì dentro era molto densa, si avvertiva la sensazione propria della reclusione e l'essere venuta a conoscenza delle storie personali di alcune persone incontrate rendeva il tutto ancora più difficile. Semplicemente le rendeva esseri umani”.

L'esperienza dell'ingresso in carcere e dell'incontro con persone detenute stimola un mutamento di prospettiva dettato dalla progressiva consapevolezza che il diritto dei libri è incapace di cogliere le complessità dei sistemi normativi che regolano la vita detentiva. Comprendere tali complessità ed elaborare riflessioni su queste ultime è possibile, a condizione che lo studente di giurisprudenza e il giurista si rendano disponibili a recepire le indicazioni provenienti dalle ricerche socio-antropologiche che hanno osservato e studiato le istituzioni totali⁶².

Sperimentare le procedure all'ingresso negli istituti, osservare le dinamiche che si instaurano tra gli operatori penitenziari e tra questi ultimi e i detenuti consente agli studenti di vedere in che modo il funzionamento dell'istituzione totale carceraria determini e presupponga il prevalere dello status di detenuto su quello dell'individuo⁶³:

“Nessun manuale, su cui studiamo, illustra effettivamente e realmente la vita in carcere. Sembra che all'interno del carcere ci siano regole ad hoc, che la comunità carceraria stessa elabora. I magistrati sono percepiti spesso dai detenuti come persone cattive che non lavorano abbastanza e ci mettono troppo tempo a rispondere alle richieste dei detenuti. Questo è l'esatto contrario di quello che invece ho sempre percepito io dai libri su cui studio”.

⁶² Costituiscono punti di riferimento essenziali per la comprensione delle dinamiche che caratterizzano il funzionamento e la quotidianità della detenzione E. GOFFMAN, *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi di esclusione e della violenza*, cit.; D. CLEMMER, *The Prison Community*, Christopher Publishing House, New York, 1940; G. SYKES, *The Society of Captives*, Princeton University Press, Princeton, 2007; E. GOFFMAN, *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi di esclusione e della violenza*, cit.

⁶³ C. BLENGINO, *Formare il giurista oltre il senso comune penale. La clinical legal education in carcere*, cit., p. 170.

“Un’esperienza del genere sicuramente dà al giurista e alla persona un know-how che difficilmente acquisirebbe altrove. Si passa da dire, citando il Codice penale, ‘chiunque (...) è punito con la reclusione da/non inferiore a’, al vedere il luogo dove i rei vanno a finire e dove la società rinchioda ciò che etichetta come ‘reato’ e contrario al quieto vivere comune; da un semplice testo e da un mero calcolo di anni alle vite che vengono sconvolte (per scelta, non è ben chiaro quanto consapevole, dell’autore) e che dopo un’esperienza così segnante difficilmente tendono a migliorare rispetto a prima del fatto punito”.

“Ho assistito a diverse lezioni in cui veniva descritto il nostro ordinamento penitenziario e le condizioni dei soggetti privati della libertà personale, ma nulla di tutto ciò è comparabile con l’opportunità di sperimentarlo in prima persona, di poter finalmente toccare con mano ciò per cui ci stiamo formando per esercitare la nostra futura professione”.

“Questo incontro mi ha consentito di percepire in prima persona la materialità del carcere, il sovraccarico di lavoro che gli operatori lamentano di avere, il senso di abbandono che le persone ristrette dimostrano di stare vivendo. Mi ha permesso anche di osservare le diverse professionalità al lavoro, anche se non sempre mi è stato ben chiaro il ruolo delle persone incontrate”.

Il campo giuridico del penitenziario⁶⁴ è in effetti un ambiente saturo di norme formali ed informali e, perciò, per certi aspetti anomico. La fluida circolazione, la conoscenza e la piena comprensione delle norme giuridiche è ostacolata tanto dalle difficoltà culturali, linguistiche e situazionali delle persone ristrette quanto dal sovrapporsi all’«infra diritto»⁶⁵ costituito dagli atti giuridici emanati a livello nazionale e locale dall’amministrazione penitenziaria, dalle norme elaborare informalmente dalla subcultura carceraria⁶⁶.

⁶⁴ C. SARZOTTI, *Il campo giuridico del penitenziario: appunti per una ricostruzione*, in E. SANTORO (a cura di), *Il diritto come questione sociale*, Giappichelli, Torino, 2010, pp. 181-234.

⁶⁵ Cfr. J. CARBONNIER, *Sociologia giuridica*, 2012, Giappichelli, Torino.

⁶⁶ Sul tema si rimanda, nuovamente, alle fondamentali opere di D. CLEMMER, *The Prison Community*, cit.; G. SYKES, *The Society of Captives*, cit. e E. GOFFMAN, *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi di esclusione e della violenza*, cit.

“Si ha letteralmente l'impressione di entrare in un mondo alternativo, governato da regole diverse e dove ognuno ha un ruolo ben preciso e delineato, con anche poche possibilità di sconfinarlo”.

“Una cosa che ho notato è l'utilizzo di un vocabolario specifico per indicare istituti legali, come 'i giorni' per indicare la liberazione anticipata”.

Solo entrando in relazione con gli operatori penitenziari è possibile per gli studenti avvicinarsi alla comprensione delle complessità del campo giuridico del penitenziario, delle dinamiche che si realizzano tra detenuti ed operatori e, tra questi ultimi in relazione ai differenti ruoli professionali esercitati:

“Durante la fascia oraria in cui abbiamo svolto l'attività [...] l'ambiente non era tranquillo; infatti, la cd. 'rotonda'⁶⁷ era spesso affollata da un via vai di operatori come agenti, educatori e medici, ma anche persone detenute che si spostavano per le esigenze più varie”.

“Abbiamo dovuto cambiare aula in cui portare avanti le nostre interviste, poiché il medico aveva la necessità di effettuare una visita”.

“Gli agenti di polizia penitenziaria si sono mostrati molto disponibili e cordiali nei nostri confronti”.

“Su questo piano si trovava un agente della polizia penitenziaria che gridava in continuazione. Gridava anche quando non ce n'era bisogno, cioè mentre parlava con noi a pochissima distanza. In generale sembrava agitatissimo, andava continuamente di qua e di là con gli occhi sgranati [...]. Il significato che ho dato a tutto ciò è deprimente: a me pare chiaro che una persona che tiene un atteggiamento del genere abitualmente è fra le meno adatte a svolgere il ruolo di agente della polizia penitenziaria in carcere, luogo dove a parer mio l'aggressività non dovrebbe essere repressa ma nemmeno ostentata. Soprattutto non dovrebbe essere ostentata da chi detiene il potere al fine di sottomettere gli altri. D'altra parte, compatisco l'agente di polizia e la sua situazione che a parer mio ha una vita tragica tanto quanto quella dei detenuti sui quali si sfoga, anche solo urlando”.

⁶⁷ N.d.A. La rotonda è lo spazio di congiunzione tra due o più corridoi o bracci dell'edificio carcerario.

“Un aspetto positivo è stata la collaborazione dei funzionari giuridico-pedagogici”.

“Di negativo ho riscontrato la poca comunicazione tra educatori e personale di polizia, la non conoscenza, in questo caso, dei detenuti da parte dell’educatrice, cosa che invece ho percepito nel personale di polizia. Ho anche notato il modo di trattare i detenuti da parte della polizia penitenziaria, che mi è sembrato un misto di paternalismo attento e di sfida”.

“Rispetto alla teoria anche studiata nel corso del mio percorso universitario noto che la pratica è delle volte tanto distante. A tal proposito credo che il fallimento del fine rieducativo del carcere sia in parte legato alla formazione del personale penitenziario che mi sembra, da questa piccola esperienza che sto vivendo all’interno di un carcere, molto propensa ad affermare il suo potere punitivo nei confronti della popolazione carceraria. È altrettanto vero, così come riportano i dati, che il personale di polizia penitenziaria è ridotto ed è stremato anche a causa dei continui e violenti eventi critici che ogni giorno succedono all’interno di un qualsiasi carcere. Ma a tal proposito credo anche che la causa dei numerosi eventi critici sia dovuta al fatto che le attività trattamentali sono poco presenti [...] che la presenza degli educatori in carcere è irrisoria [...] e soprattutto al fatto che il carcere ormai, così come dimostrano diversi studi, viene considerato un contenitore nel quale si getta tutto ciò che la società rifiuta e non accetta, senza invece soffermarsi sul principio per cui la pena deve tendere alla rieducazione del condannato e che l’intera organizzazione penitenziaria dovrebbe permettere anche il reinserimento sociale del detenuto”.

“Mi sento di dire che ho compreso come il mondo del penitenziario sia un mondo talmente complesso da richiedere una capacità di ascolto fuori dal comune”.

7. Ascoltare non è facile: apprendere dall’incontro con la sofferenza

Per coloro che studiano prospettando per sé un futuro come professionista legale o magistrato, l’incontro con il carcere e con le persone recluso è motivo di interrogativi profondi e riflessioni che coinvolgono significato e funzioni della sanzione penale, sol-

lecitando un'indagine introspettiva sulle proprie emozioni, sui propri timori e sulle proprie precomprensioni:

“L'idea di fare conversazione con una persona con la quale non condivido nulla se non l'età, in un contesto come quello di un colloquio in carcere mi pareva paradossale. Dicendo 'con la quale non condivido nulla' mi rendo conto che il mio cervello mi porta a razionalizzare ed appiattire il concetto 'detenuto' come una persona priva di caratteristiche salvo l'essere detenuto. Il che naturalmente è assurdo”.

“Il fatto che i detenuti avessero un'età molto vicina alla mia, se non la mia, rappresentava un ulteriore elemento di disagio: in qualche modo questo non mi aiutava a provare empatia ma anzi ha reso la situazione quasi surreale. Era come se [...] ci fosse un tabù nell'aria, qualcosa di non detto e di indicibile. Ai miei occhi questo non detto è: com'è possibile che lui sia dentro e io sia fuori? Se mi fermo a riflettere sull'idea che ci sono persone che veramente vivono in carcere, in condizioni così diverse da quelle in cui vivo io, mi sembra di pensare a qualcosa di inconcepibile, un po' come quando ci si chiede che cosa sia la vita o quanto è grande l'universo e com'è possibile che esista. Queste erano le mie paure. Le riconoscevo e le riconosco tutt'ora come irrazionali quindi per lo più le accantonavo e mi dicevo che a prescindere da come potevo immaginare i miei colloqui essi si sarebbero svolti diversamente dalle previsioni. E infatti è andata così”.

“Gli spunti sono stati molti e le sensazioni sono state tali da poter riconoscere che un'esperienza del genere dovrebbe farla chiunque per poter conoscere meglio se stesso. Vedere un uomo, uguale identico a te, privato della libertà ti fa capire quanto spesso viviamo con poca consapevolezza del benessere che ci circonda ogni giorno”.

“Sicuramente entrare dentro al carcere mi permette di compiere un viaggio tra me, me stesso ed io andando ad aprire dei pensieri densi di stereotipi ed etichette. I detenuti mi permettono ogni giorno di ripulire il vero e autentico dal contorno il vestito, quello che la società decide di indossargli cucendoglielo addosso per far sì che tutti possano vederlo per quello che non è ossia per quello che è comodo far vedere”.

“Di buono c'è stato il contatto per noi studenti con un contesto parallelo alla realtà che viviamo quotidianamente, cioè appunto quel-

lo del penitenziario [...]. Allo stesso tempo c'è il confronto con vissuti complicati, conflittuali, difficili che permettono di comprendere come in realtà siamo tutti esseri umani e ciò che ci contraddistingue è il fatto che le emozioni sono universali”.

Entrare in contatto con la dimensione materiale e sensoriale della sanzione detentiva, incarnata negli incontri con le persone ristrette, conduce gli studenti della clinica legale a percepire il carcere come un'istituzione che *amministra sofferenza*⁶⁸.

Entro tale aspetto, la prima finalità della clinica legale è dotare gli studenti degli strumenti critici per comprendere le problematiche legate alla quotidianità detentiva e le loro conseguenze sull'esercizio dei diritti.

“Ho percepito la disperazione e la sensazione – o convinzione – dell'essere abbandonati a se stessi, la totale perdita di fiducia nelle istituzioni e la consapevolezza di essere gli ultimi all'interno della società”.

“Il senso di abbandono e di solitudine è probabilmente la sensazione che più mi ha pervaso”.

“Ogni detenuto, ogni storia e ogni risposta, per quanto fossero diverse e a me giungesse una sensazione nuova per ciascuna di esse, alla fine ruotavano attorno a quel senso di tristezza e disperazione velata che aleggiava tra noi e loro, nell'ambiente. Credo che sia comprensibile completamente solo da coloro che vivono un'esperienza simile e perciò mi sento grato dell'opportunità che mi è stata concessa”.

“Le storie sono tutte molto forti ed emozionanti. Per la prima persona detenuta ho provato un senso di tenerezza, fossi in lei mi sarei sentita spaesata, abbandonata”.

“Sicuramente mi è rimasto impresso un ragazzo che non era in grado e non era stato messo in condizione di poter comunicare all'esterno (in un ambiente già di per sé altamente impattante e traumatico) attraverso un mediatore culturale. In generale [...] ho constatato

⁶⁸ Sul punto si vedano le illuminanti pagine scritte da Pietro Buffa, sulla base della pluriennale esperienza come direttore di carcere (P. BUFFA, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, EGA, Torino, 2013).

un'assenza della funzione rieducativa della pena. Più che alla propria ricostruzione, resilienza, sembra di vederli intrappolati in un limbo ed abbandonati a sé stessi”.

“Ho sentito la sofferenza di alcune di loro, in particolar modo per una ragazza che si è commossa davanti a noi”.

“L'esperienza è stata incredibile *lato sensu*, e consiglieri a tutti coloro che inneggiano al giustizialismo puro e becero di compiere una visita all'interno di un qualsiasi istituto penitenziario: sono sicuro che cambierebbero opinione e non griderebbero più slogan come 'sbatteteli tutti in galera'”.

Frequentemente le conversazioni sono ostacolate da problemi di comprensione linguistica che aggravano la mancata consapevolezza rispetto alle norme ed ai meccanismi essenziali del funzionamento della giustizia. La capacità delle povertà giuridiche di ostacolano l'accesso ai diritti e alla giustizia diviene allora evidente:

“Passo più tempo a chiedermi se loro stanno capendo qualcosa. Perché la sensazione è stata che non capissero bene”.

“Abbiamo trovato difficoltà di comunicazione in quanto, nonostante il ragazzo parlasse italiano, egli non sembrava capire le domande”.

“Sicuramente mi è rimasto impresso un ragazzo che non era in grado e non era stato messo in condizione di poter comunicare all'esterno (in un ambiente già di per sé altamente impattante e traumatico) attraverso un mediatore culturale”.

Attraverso l'esperienza del colloquio, la clinica legale porta gli studenti alla consapevolezza che curare la dimensione relazionale è essenziale nella pratica giuridica. Sviluppare la capacità di ascolto è necessario per maturare una piena comprensione del diritto e per sviluppare le competenze relazionali indispensabili per ogni pratica professionale⁶⁹. Si tratta, tuttavia, di un obietti-

⁶⁹ Cfr. S.L. BROOKS, *Listening and Relational Lawyering*, cit. e ID., *Teaching relational lawyering*, cit.

vo che richiede esercizio e consapevolezza del contesto e del proprio ruolo:

“La difficoltà più grande è stata quella di riuscire a mantenere un equilibrio tra la professionalità per il compito che eravamo chiamati a svolgere e la necessità allo stesso tempo non lasciarsi sopraffare dalle emozioni che quei colloqui suscitavano. Non è stato facile”.

“Ogni tanto, mentre il ragazzo raccontava, mi chiedevo se avrei dovuto annuire o come avrei potuto dimostrarmi più empatico. Avevo le braccia incrociate: non va bene, è un messaggio somatico di chiusura e di difesa, non è molto invitante quindi meglio cambiare posizione. Però non potevo nemmeno mettere le mani sul tavolo, sarebbe stato troppo espansivo. E a tenere le mani in grembo mi sentivo di nuovo un prete che ascolta una confessione. Quindi, cambiavo spesso la posizione delle mie mani. Il ragazzo è stato quasi sempre con le braccia incrociate”.

“Un problema era lo sguardo: il ragazzo non mi ha mai guardato negli occhi. Quindi io avrei dovuto guardarlo negli occhi mentre parlava o no? Se l'avessi fatto da un momento all'altro avrebbe potuto gettarmi un'occhiata e magari avrei avuto conferma delle mie paure riguardanti l'aggressività. Invece i nostri sguardi non si sono mai incrociati”.

“Mi è parso una persona sofferente e disorientata, anche spaventata persino, eppure come possono convivere in me la compassione e l'avversione? Sapere che egli molto probabilmente ha commesso un fatto grave suscita in me avversione. Allo stesso tempo, vedere la sua sofferenza in modo così tangibile mi fa pensare che forse è abbastanza, che non dovrebbe soffrire ulteriormente”.

“Valuto l'esperienza positivamente formativa come bagaglio culturale per la mia carriera professionale ma anche come formazione della mia persona nella sensibilità, empatia, capacità di ascolto e di supporto per gli altri”.

“Durante il colloquio mi sono sentita presa dall'ansia a tal punto da non riuscire a dare il massimo come avrei voluto, deducendo a fine giornata che avrei potuto fare di più e meglio.

Dopo un iniziale senso di sconforto derivante dal pensiero che forse avevo sprecato un'occasione così rara a causa dell'ansia, sono

giunta alla conclusione che era solo l'inizio, il primo step di una lunga serie, era un'esperienza nuova e dalle forti emozioni e quindi è comprensibile che tutto ciò mi abbia stravolta andando a ripercuotersi negativamente sul mio operato”.

“La difficoltà maggiore ha riguardato la gestione di alcune situazioni in cui l'intervistato si è mostrato agitato”.

“Mi è dispiaciuto che uno dei ragazzi, toccato da una domanda, si sia commosso; abbiamo gestito – a mio giudizio ottimamente – la situazione, prima dandogli un fazzoletto e poi, dopo avergli lasciato un momento per riprendersi, facendo qualche battuta e passando a un registro meno formale nella proposizione delle domande, in modo che lui potesse sentirsi a suo agio e che si superasse l'impassa”.

“Durante un colloquio, una persona si è commossa parlando del padre molto malato, rimasto in Africa. Mi sono reso conto di quanto sia importante fare attenzione al modo in cui le domande vengono poste al fine di non turbare emotivamente la persona, nonostante un momento di sfogo possa rappresentare talvolta un beneficio per la stessa”.

Affinando le capacità di ascolto e di osservazione, gli studenti assumono consapevolezza della necessità di entrare in relazione con l'interlocutore attraverso un approccio empatico:

“Ritengo di star imparando a graduare il mio approccio a seconda delle situazioni che si presentano. A persone diverse corrispondo esigenze diverse e per cui è importante cogliere quando adottare un diverso metodo di approccio con le stesse. Questa però è una capacità che necessita di essere sviluppata e solo attraverso la prosecuzione dell'attività potrà essere perfezionata”.

“Ho cercato di pormi con un atteggiamento non giudicante ed empatico, e penso che questa sia la maniera giusta di affrontare un colloquio”.

“Il sentimento che ho provato è stato difficile da definire, uno stato d'animo che da una parte era rasserenato guardando dentro di me ma dall'altro dispiaciuto per ciò che invece è spettato a loro. Quasi come se, con la consapevolezza della mia stabilità intellettivo-emotiva, trovassi dispiacere nel vedere l'assenza della stessa nei ra-

gazzi a cui stavo tenendo il colloquio. Nel complesso comunque principalmente ho provato serenità e curiosità con qualche breve momento di simpatia che ha permesso con molti di questi detenuti di entrare in quello stato che si può creare solo tra persone che parlano lo stesso linguaggio ovviamente sto parlando dell'empatia".

"L'esperienza è stata sicuramente positiva e arricchente. Penso di aver svolto abbastanza bene il compito che mi era stato assegnato ma penso anche di non aver raggiunto lo stato mentale più adatto a svolgerlo: dovrebbe esserci una giusta misura tra la sospensione del giudizio, necessaria a concentrarsi sull'obiettivo da raggiungere e a rispettare l'interlocutore al di là della sua situazione, e la consapevolezza della colpa di chi si ha di fronte, che non sia immobilizzante. Una giusta misura tra la compassione e l'avversione. Per il futuro cercherò di raggiungere questo equilibrio e penso di dover lavorare soprattutto sull'empatia".

Frequentare un contesto con regolarità ed acquisire consapevolezza delle sue complessità aiuta progressivamente a sviluppare sicurezza professionale:

"Nel mio piccolo posso dire che questa volta mi è sembrato di entrare in un mondo a me già noto e conosciuto. Questo mi ha permesso di avere maggiore sicurezza durante l'intervista".

"Sono rimasto concentrato sul mio lavoro e ho cercato di interpretare il mio ruolo al meglio, senza avere sbalzi d'umore o reazioni eccessive alle storie e ai racconti dei detenuti".

"L'esperienza è stata particolarmente intensa, mi ha fatto riflettere molto e penso che mi farà riflettere ancora per alcune settimane. Il mio stato d'animo è cambiato poiché in seguito ad un inizio shock, con il tempo, abituandomi alla nuova situazione che mi trovavo ad affrontare, mi sono parzialmente rilassato e tranquillizzato".

"Sicuramente rispetto al primo incontro, mi sono sentita molto più sicura e non avevo la stessa tensione della prima volta, anche se in realtà ogni incontro è sempre una sorpresa e le sensazioni inevitabilmente cambiano".

L'apprendimento trasformativo che viene generato attraverso la pratica riflessiva possiede un carattere trasformativo. Tali trasformazioni riguardano aspetti differenti.

L'esperienza conduce ad affinare capacità personali che coinvolgono la sfera relazionale:

“Sicuramente oggi ho più esperienza di ieri. Queste interviste mi stanno insegnando tante cose di vario tipo. Una tra tutte, ad esempio, è lo stringere la mano presentandomi prima di iniziare il colloquio. Questo pone le persone in una posizione rilassata [...] che influisce su tutta l'intervista”.

“Una cosa che farò più spesso è sorridere perché [...] mi sembra funzionare molto in quei momenti in cui il detenuto parla di qualcosa con malinconia”.

“Una prossima volta cercherò di seguire sempre le mie sensazioni”.

“L'opportunità che la clinica legale ci ha offerto è stata davvero preziosa, un'esperienza di cui è bene fare tesoro. Per la prima volta ci siamo messi in gioco sul serio, entrati sul campo di battaglia e preso le redini della situazione. Essere noi stessi in prima persona a sperimentare l'esperienza del colloquio [...] mi ha arricchito parecchio e consentito di guardare a tutto il contesto penitenziario da un punto di vista nuovo. Finalmente tutto ciò che è sempre stato su carta adesso ha acquisito un significato, è divenuto concreto”.

L'esperienza di pratica del diritto nel contesto carcerario reale è motivo per riflettere profondamente e criticamente sulle funzioni della pena. Osservare con i propri occhi, percepire con i propri sensi la realtà e la materialità dell'esecuzione penale conduce a riflettere in modo critico sugli assunti giuspositivisti che connotano la sanzione penale e legittimano la privazione della libertà. La proporzionalità e la neutralità politica del diritto penale si rivelano, nella crudezza della realtà, ideali mitici che non trovano riscontro empirico:

“Ho vissuto delle esperienze molto significative. Avendole sperimentate in prima persona mi hanno permesso di avere un assaggio di come le nozioni che studio sui libri si manifestino nella realtà. Ho avuto la prova che non sempre il diritto è applicato come dovrebbe e

che ci sono delle storpiature: alcune dovute a incoerenza stessa fra le norme o per l'impossibilità di prevedere determinati eventi; altre per la volontà degli individui".

"La clinica [...] ha reso il mio percorso di studi più interessante poiché ho potuto mettere in pratica e sperimentare quelle che sono le mie conoscenze teoriche. Ho imparato che il diritto vivente può colludere con il diritto sostanziale e che una parte fondamentale del lavoro di avvicinare queste due dimensioni viene svolta da tutte le persone che intervengono nel contesto".

Le consapevolezza maturate attraverso l'esperienza conducono gli studenti a formulare considerazioni che attengono sia al posizionamento del giurista rispetto alle dinamiche di potere che attraversano la società sia al ruolo del diritto come strumento di cambiamento sociale⁷⁰:

"Sapere non è vedere con i propri occhi. Un solo pensiero ha cominciato ad attraversarmi la mente dopo la mia prima visita in carcere [...]: non si può fare il magistrato o l'avvocato senza sapere a cosa li stai condannando. Prima di scrivere un atto o entrare in aula devi sapere a cosa andranno incontro se fallisci o se vinci. Bisogna essere il magistrato o l'avvocato che faranno la differenza".

"Delle tante cose belle e buone che sono accadute vorrei oggi soffermarmi su due punti. Il poter conoscere nuove storie di vecchie vite. Sì, vite passate di persone che hanno errato ma che nel loro essere imperfette e a tratti sbagliate ritrovano la loro ragion d'essere nelle sfortune degli stessi che me le hanno raccontate. Il saper di essere utile per una causa molto più grande di me, oltre ad essere ragione d'orgoglio per me stesso, è anche motivo di felicità per tutti noi della clinica".

"La cosa più importante che mi ha insegnato la clinica è che bisogna visitare le carceri. Se nella vita riuscirò a svolgere un lavoro che mi permetta di entrare in carcere a controllare e a garantire i di-

⁷⁰ Il posizionamento del giurista dalla parte della tutela delle persone che si trovano in posizione di debolezza rispetto a tali dinamiche è, come si è detto nei capitoli precedenti, centrale per le cliniche legali. Sul punto, per tutti, cfr. M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, cit.

ritti e i doveri di chi ivi è rinchiuso o di chi lì lavora mi ricorderò di quello che ho visto e sentito grazie alla clinica”.

8. Note conclusive

Nel contesto attuale, la metodologia clinica legale suscita in Italia un interesse crescente, testimoniato dal rapido aumento nelle università italiane di esperienze che adottano o per lo meno si richiamano a tale metodo⁷¹. Si tratta, indubbiamente, di un segnale della volontà di superare un modello di formazione giuridica che non appare adeguato a preparare gli operatori del diritto ad agire nel campo della postmodernità.

Nel contesto dell'Europa continentale e dell'Italia, al consolidarsi delle esperienze clinico legali avviatesi all'inizio dello scorso decennio ha corrisposto l'avvio di una riflessione sulle specificità che caratterizzerebbero le cliniche legali nei paesi di *civil law* rispetto al modello statunitense originario. Lo sviluppo di tale dibattito si è fino ad ora soffermato dalla rottura epistemologica impressa dalle cliniche legali rispetto al modello cattedratico e predicativo dell'insegnamento del diritto. L'innovatività della clinica viene riconosciuta, per un verso, nella capacità di tale esperienza formativa di introdurre lo studente al ragionamento induttivo recuperando quelle capacità di risoluzione casistica che appartenevano al giurista prima dell'affermazione del dogmatismo giuridico⁷² e, per altro verso, nella connessione che la clinica legale opera tra studio del diritto e dinamiche sociali reali, posizionando il giurista *ex parte so-*

⁷¹ Anche se tale sviluppo non può essere ricostruito in modo preciso, si può osservare come dal 2015 al 2020 i progetti che si autodefiniscono cliniche legali attivi in Italia siano passati da quattordici (C. BARTOLI, *The Italian legal clinics movement: data and prospects*, cit.) a centootto, distribuiti in cinquantotto atenei sul territorio nazionale (L. SCOMPARI, *Mappatura delle cliniche legali italiane. Working paper del Coordinamento Nazionale delle Cliniche Legali Italiane*, ottobre 2020). È attualmente in corso una nuova mappatura promossa dal Coordinamento Nazionale delle Cliniche Legali Italiane.

⁷² Sul punto, cfr. C. AMATO, *Experiential learning from the continental viewpoint: if the cap fits...*, cit.

*cietatis*⁷³ e precisamente nella prospettiva della tutela dei soggetti più deboli entro tali dinamiche sociali⁷⁴.

Le modalità concrete con cui le cliniche integrano tali obiettivi formativi non costituiscono aspetti incidentali, ma essenziali per il loro raggiungimento. Per questo, esse meritano un'attenzione profonda. L'innovatività della metodologia clinica legale rispetto alla formazione giudica tradizionale consiste, infatti, soprattutto nella capacità di tale metodo di generare e stimolare riflessione *attraverso* la pratica.

La consapevolezza rispetto alla portata innovativa della pratica riflessiva, matura nell'ambito della comunità delle cliniche legali attive nei contesti di *common law*, non si è ancora pienamente consolidata tra coloro che praticano l'educazione clinica legale nei paesi di *civil law*. Queste pagine hanno inteso contribuire ad accendere, anche in Italia, un'attenzione specifica sulla dimensione pedagogica della metodologia clinica, sottolineando che il raggiungimento degli obiettivi didattici e sociali che le cliniche si prefiggono richiede un esercizio riflessivo sia da parte dei docenti sia degli studenti.

Gli ambiti affrontati nelle pagine precedenti offrono alcuni esempi per comprendere l'arricchimento generato sull'apprendimento del diritto dall'esercizio della pratica riflessiva nel corso di attività che coinvolgono gli studenti in contesti istituzionali e giuridici complessi, quali sono un tribunale, una procura o un carcere. Tali esempi dovrebbero essere considerati tali, nel senso che l'intento del volume è dimostrare che qualsiasi tipo di attività clinica legale, se accompagnata dalla pratica riflessiva, può guidare lo studente verso un apprendimento profondo, interdisciplinare e trasformativo del fenomeno giuridico.

Le riflessioni degli studenti permettono di riconoscere come la clinica legale e la pratica riflessiva concorrano a formare operatori del diritto capaci di attraversare le complessità della postmodernità, ovvero capaci di interagire con i contesti sociali, culturali, politici, economici e psicologici entro i quali i testi giuridici assumono

⁷³ T. CASADEI, *L'approccio clinico-legale e le sue (utili) implicazioni*, cit.

⁷⁴ M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, cit., p. XXIV.

significato⁷⁵; competenti nell'integrare la razionalità tecnica con l'intelligenza emotiva; abili ad esercitare quelle doti di intuizione, moderazione, equità e sensibilità che per tutta la premodernità sono state riconosciute essenziali per il buon giurista⁷⁶.

Fa da premessa alla necessità che il giurista sviluppi tali competenze il ruolo che il giurista assume nell'ambito del realismo normativo⁷⁷ che caratterizza le cliniche legali.

Si tratta di una premessa che delinea il ruolo del diritto e delle cliniche legali nell'ambito del paradigma della postmodernità giuridica. I casi qui presentati permettono di cogliere come la riflessione *nella* e *sulla* esperienza della giustizia, inclusiva della rielaborazione delle percezioni sensoriali ed emozionali generate dai contesti in cui la decisione e l'esecuzione della sanzione penale si materializzano, conduca gli studenti a maturare autonomamente una consapevolezza critica e a trovare in tale consapevolezza le ragioni e la motivazione per collocarsi come futuri giuristi in una posizione non neutrale rispetto alle dinamiche di potere che attraversano la società.

In ciò si realizza la capacità innovativa della clinica legale di esporre coloro che insegnano e coloro che apprendono il diritto a rilevanti e concreti problemi di giustizia⁷⁸ e di alimentare, attraverso la formazione, la riconnessione tra diritto e società.

Tale capacità, che è propria dell'approccio socio giuridico, concorre a delineare i tratti della rottura epistemologica prodotta dalle cliniche legali. Esse sono innovative non solo dal punto di vista di *come* si insegna il diritto, ma anche dal punto di vista di *che cosa* si intende con il termine diritto e conseguentemente di *che cosa si insegna*. Si tratta di questioni, centrali per la sociologia del diritto, che sollecitano quest'ultima a futuri approfondimenti teorici e di indagine empirica.

⁷⁵ C. BLENGINO-C. SARZOTTI, *La didattica esperienziale: una sfida per l'epistemologia giuridica e la sociologia del diritto*, cit., p. 15.

⁷⁶ P. GROSSI, *L'Europa del diritto*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

⁷⁷ J. GARCÍA ANÓN, *Access to Justice and the Impact of the European Legal Clinics in Case Law*, cit.

⁷⁸ M. BARBERA, *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, in A. MAESTRO-NI-P. BRAMBILLA-M. CARRER, *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, cit., p. XXVI.

BIBLIOGRAFIA

- AIKEN J.-SHALLECK A.-MERTZ E.-MACAULAY S.-MITCHELL T., *Putting the "Real World" into Traditional Classroom Teaching*, in *The New Legal Realism*, vol. 1, *Translating Law-and-Society for Today's Legal Practice*, Cambridge University Press, 2016, pp. 51-73.
- ALEMANNO A.-KADDAR L. (ed.), *Reinventing Legal Education. How Clinical Education is Reforming the Teaching and Practice of Law in Europe*, Cambridge University Press, 2018.
- AMATO C., *Experiential learning from the continental viewpoint: if the cap fits...*, in R. GRIMES (ed.), *Re-thinking Legal Education under the Civil and Common Law. A Road Map for Constructive Change*, Routledge, London, 2018, pp. 13-27.
- AMSTERDAM A.G.-BRUNER-A.J., *Minding the Law. How Courts Rely on Storytelling, and How their Stories Change the Ways we Understand the Law and ourselves*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, 2000.
- ANASTASIA S., *Le pene e il carcere*, Mondadori, Milano, 2022.
- ARBETMAN L.-O'BRIAN E., *Street Law: a course in practical law*, McGill, New York, 2016.
- ASTA F.-CAPRIOGLIO C.-RIGO E., *Il ruolo delle cliniche legali come strumento di insegnamento e approccio al diritto. L'esperienza della Clinica del Diritto dell'Immigrazione e della Cittadinanza di Roma Tre*, in A.A. MAESTRONI-P. BRAMBILLA-M. CARRER (a cura di), *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, Giappichelli, Torino, 2018, pp. 207-220.
- ATKINSON J.-DREW P., *Order in Court: the Organization of Verbal Interaction in Judicial Settings*, Macmillan, London, 1979.
- BAILLEUX F., *Quelle formation pour quel juriste et quel droit? Libération et responsabilisation de l'étudiant bruxellois*, in M. VOGLIOTTI, *Pour une nouvelle éducation juridique*, L'Harmattan, Paris, 2018, pp. 167-193.

- BAILLEUX F.-OST F., *Droit, contexte et interdisciplinarité: refondation d'une démarche*, in «Revue interdisciplinaire d'études juridiques», 1, 70, 2013, pp. 25-44.
- BALSAM J.S.-BROOKS S.L.-REUTER M., *Assessing Law Students as Reflective Practitioners*, in «New York Law School Law Review», 62, 49, 2017-2018, pp. 45-67.
- BARBERA M., *The Emergence of an Italian Clinical Legal Education Movement: the University of Brescia Law Clinic*, in A. ALEMANNO-L. KADDAR (eds), *Reinventing Legal Education How Clinical Education is Reforming the Teaching and Practice of Law in Europe*, Cambridge University Press, 2018, pp. 59-75.
- *Il movimento delle cliniche legali e le sue ragioni*, in A. MAESTRONI-P. BRAMBILLA-M. CARRER, *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, Giappichelli, Torino, 2018, pp. XIX-XXIX.
 - *Perché non abbiamo avuto un caso Brown. Il ruolo delle cliniche legali nelle strategie di public interest litigation*, in «Questione Giustizia», 3, 2019, pp. 78-90.
- BARTOLI C., *The Italian legal clinics movement: data and prospects*, in «International Journal of Clinical Legal Education», 22, 2, 2015, pp. 213-226.
- *Inchiesta a Ballarò: il diritto visto dal margine*, Navarra Officine, 2019.
- BERBEC-ROSTAS M.-GUTNIKOV A.-NAMYSLOWSKA-GABRYSIK B., *Clinical Legal Education in Central and Eastern Europe: Selected Case Studies*, in F. BLOCH, *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press, pp. 53-67.
- BERLAK A.C., «*Confrontation and Pedagogy: Cultural Secrets, Trauma, and Emotion in Antioppressive Pedagogies*», *Counterpoints*, 240, 2004, pp. 123-144.
- BERNARDINI M.G., *Le cliniche legali e l'identità del giurista: spunti per un inquadramento teorico*, in «Diritto e Questioni Pubbliche», 17, 2, 2017, pp. 437-459.
- BERNASCONI L.-BERNASCONI M.-DELORENZI D.-POLITO M., *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, Editori Riuniti University Press, Roma, 2017.
- BIASIN C., *Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo*, in «Metis. Mondi Educativi, temi, indagini e suggestioni», 1, 2019.
- BIGIAMI W., *La riforma degli studi giuridici in Francia*, in «Rivista di diritto civile», 1956, pp. 130-131.
- BLACKBURN L., *Ephebology and Clinical Legal Education* in «International Journal of Clinical Legal Education», 27, 2, 2020, pp. 135-154.
- BLAZQUEZ-MARYN D., *The Bologna Process and the Future of Clinical Education in Europe: A View from Spain*, in F. BLOCH, *The Global*

- Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press, 2011, pp. 121-131.
- BLENGINO C., *Percorsi di giustizia. Efficienza del sistema penale e implementazione delle politiche criminali*, L'Harmattan Italia, Torino, 2011.
- *Formare il giurista oltre il senso comune penale. La clinical legal education in carcere*, in ID., *Stranieri e sicurezza. Il volto oscuro dello stato di diritto* (a cura di) ESI, Quaderni del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino, Napoli, 2015.
 - *Fondamenti teorici di una pratica: approccio bottom up, prospettiva interdisciplinare e impegno civile nella clinica legale con detenuti e vittime di tratta*, in A. MAESTRONI, P. BRAMBILLA e M. CARRER (a cura di) *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, 2018, pp. 233-260.
 - *Interdisciplinarity and Clinical Legal Education: how synergies can improve access to rights in prison*, in «International Journal of Clinical Legal Education», 25, 1, 2018, pp. 210-239.
 - *Clinical Legal Education and Reflective Practice*, in ID., *Epistemic Communities at the Boundaries of Law*, Ledizioni, Milano, 2019, pp. 21-41.
 - *Lo sguardo della clinica sulla vulnerabilità*, in «Etica & Politica», XXI, 3, 2019, pp. 279-298.
 - *Che cosa (ci) insegnano le cliniche legali?*, in «Diritto & Questioni Pubbliche», 1, 2021, pp. 41-53.
 - *Comprendere le migrazioni contemporanee e promuovere i diritti attraverso la clinica legale: il ruolo di studenti e studentesse a supporto delle vittime di tratta*, in «Sociologia del Diritto», 3, 2021, pp. 219-242.
 - *Interpretazione del diritto e cultura giuridica*, in A. Cottino (a cura di) *Lineamenti di sociologia del diritto*, Zanichelli, Bologna, 2022, pp. 163-212.
- BLENGINO C.-BROOKS S.L.-DERAMAT M.-MONDINO S., *Reflective Practice: Connecting Assessment and Socio-Legal Research in Clinical Legal Education*, in «International Journal of Clinical Legal Education», 3, 2019, pp. 54-92.
- BLENGINO C.-GASCON CUENCA A. (eds), *Epistemic Communities at the Boundaries of Law. Clinics as a Paradigm of the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, Ledizioni, Milano, 2019.
- BLENGINO C.-SARZOTTI C. (a cura di), *Quale formazione per quale giurista? Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*, Quaderni del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino, 2021.
- BLENGINO C.-AGNELLA C.-DE ROBERTIS C., *I diritti messi alla prova: il*

- ruolo della didattica ludica nell'apprendimento del diritto, in G. VIGIANI (a cura di) *La didattica del diritto. Paradigmi, casi ed esperienze*, Ledizioni, Milano, 2022.
- BLOCH F., *The Andragogical Basis of Clinical Legal Education*, in «Vanderbilt Law Review», 35, 1982, pp. 321-354.
- *Access to Justice and the Global Clinical Movement* in «Washington University Journal of Law and Policy», 28, 2008, pp. 111-139.
 - (ed.) *The global clinical movement. Educating lawyers to social justice*, Oxford University Press, New York, 2011.
- BOBBIO N., *Sul ragionamento dei giuristi*, in «Rivista di Diritto Civile», 1, pp. 3-13.
- BOMBELLI G., *Cognitive Turn? Tra giuspositivismo e giuscognitivismo. Alcuni riflessi socio-giuridici*, in *Sociologia del Diritto*, 1, 2022, p. 71-98.
- BOMBELLI G.-LAVAZZA A. (a cura di), *Diritto e neuroscienze. Nuove prospettive*, Mimesis, Sesto San Giovanni, 2021.
- BONA C.-RUMIATI R., *Psicologia cognitiva per il diritto. Ricordare, pensare, decidere nell'esperienza forense*, Il Mulino, Bologna, 2013.
- BORNSTEIN B.H.-WIENER R.L. (a cura di), *Emotion in Legal Judgment and Decision Making*, in «Law and Human Behavior», 2006, 30, pp. 115-248.
- BOUD D.-KEOGH R.-WALKER D., *Reflection: Turning experience into learning*, Routledge, London, New York, 1985.
- BRAYER P., *A Law Clinic Systems Theory and the Pedagogy of Interaction: Creating a Legal Learning System*, in «Connecticut Public Interest Law Journal», I, 2000, 12, 1.
- BROOKS S.L., *Meeting the professional identity challenge in legal education through a relationship centered-experiential curriculum*, in «University of Baltimore Law review», 41, 3, 2012, pp. 395-440.
- *Teaching relational lawyering*, in «Richmond Journal of Law and the Public Interest», XIX, 2016, pp. 401-404.
 - *Mindful Engagement and Relational Lawyering*, in «Southwestern University Law Review», Vol. 48, 2019, pp. 267-294.
 - *Listening and Relational Lawyering*, in D.L. WORTHINGTON-G.D. BODIE (Eds.), *Handbook on Listening*, Wiley, 2020, pp. 361-372.
- BROOKS S.L.-MADDEN R., *Epistemology and Ethics in Relationship-Centred Legal Education and Practice*, in «New York Law School Law Review», 56, 2011, pp. 331-365.
- BROOKS S.L.-SPENCER R., *Reflecting on reflection: a dialogue across the hemispheres on teaching and assessing reflective practice in clinical legal education*, in «The Law Teacher», 53, 4, 2019, pp. 458-474.
- BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1998.
- *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari, 2006.

- *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1993.
- BUGATTI L., *L'identità del nuovo giurista e il diritto come pratica sociale*, in G. VIGGIANI (a cura di), *La didattica del diritto. Paradigmi, casi ed esperienza*, Ledizioni, Milano, 2022, pp. 171-210.
- BUFFA P., *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, EGA, Torino, 2013.
- CAIANI L., *La filosofia dei giuristi italiani*, a cura di Giorgio Pino, XI, Collana la Memoria del diritto, Roma Tre Press, Roma, 2021 [1959].
- CAPPELLETTI M., *Accesso alla giustizia: conclusione di un progetto internazionale di ricerca giuridico-sociologica*, in «Foro Italiano», vol. 102, 1979.
- CAPPELLETTI M. (ed.), *Access to Justice and the Welfare State*, vol. 4, European University Institute, Firenze, 1981.
- *Dimensioni della giustizia nelle società contemporanee*, Il Mulino, Bologna, 1994.
- CAPRIOGLIO C., *Cliniche legali nella crisi. L'insegnamento del diritto alla prova dei processi di trasformazione sociale*, in C. BLENGINO-C. SARZOTTI (a cura di), *Quale formazione per quale giurista? Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*, Quaderni del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino, 2021, Torino, pp. 163-192.
- CARNELUTTI F., *Le Cliniche del diritto*, in «Rivista Italiana di Diritto Procedurale Civile», 1, 1935, pp. 169-175.
- CASADEI T., *L'approccio clinico-legale e le sue (utili) implicazioni* in «Rivista di Filosofia del Diritto», 2, 2019, pp. 277-296.
- *Una didattica "senza frontiere"? Le trasformazioni del diritto e il mestiere di insegnare*, in C. BLENGINO-C. SARZOTTI (a cura di), *Quale formazione per quale giurista? Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica*, Quaderni del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino, 2021, Torino, pp. 77-94.
- CASEY T., *Reflective Practice in Legal Education: The Stages of Reflection*, in «Clinical Law Review», 20, 2014, pp. 317-354.
- CATELLANI P., *Il giudice esperto. Psicologia cognitiva e ragionamento giudiziario*, Il Mulino, Bologna, 1992.
- CATELLANI P., *Fatti e controfatti nel ragionamento giudiziario*, in ID., *Sistemi Intelligenti*, Il Mulino, Bologna, 2010.
- CERULO M., *Sociologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2018.
- CERULLI IRELLI V.-ROSELLI O., *La verifica in itinere della formazione*, Esi, Napoli, 2017.
- CLEMMER D., *The Prison Community*, Christopher Publishing House, New York, 1940.
- CODY A., *Reflection and clinical legal education: how do students learn about their ethical duty to contribute towards justice*, in «Legal Ethics», 23, 1-2, 2020, pp. 13-30.

- COMINELLI L., *Avvocati in trasformazione. Note brevi su organizzazione e deontologia*, in «Sociologia del diritto», 3, 2014, pp. 171-179.
- *Cognizione del diritto: per una sociologia cognitiva dell'agire giuridico*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- COSTA P., *La formazione del giurista: a proposito di una recente collana di studi*, in «Sociologia del diritto», 2013, 1, p. 215-222.
- COTTERELL R., *Comparative Law and Legal Culture*, in M. REIMANN-R. ZIMMERMANN (eds), *The Oxford Handbook of Comparative Law*, Oxford University Press, Oxford, 2006, pp. 709-37.
- COTTINO A., *The big thieves hang the small ones. Equality before the criminal law in a unequal society*, in N. NIGEL-V. RUGGIERO (a cura di), *The New European Criminology*, Routledge-Kegan Paul, London, 1998, pp. 136-146.
- COTTINO A.-FISCHER M.L., *Perché la disuguaglianza di fronte alla legge?*, in A. COTTINO-C. SARZOTTI (a cura di), *Diritto, uguaglianza e giustizia penale*, L'Harmattan Italia, Torino, 1995, pp. 113-142.
- CROZIER M.-FRIEDBERG E., *Attore sociale e sistema. Sociologia dell'azione organizzata*, Etas, Milano, 1995.
- DANZINGER S.-LEVAV J.-AVNAIM-PESSO L., *Extraneous factors in judicial decisions*, in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 17, 2011.
- DEWEY J. *Esperienza ed educazione*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 1938 [2014]
- *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano, 1916 [2004].
- *Come pensiamo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2019.
- DI FEDERICO G.-FABRI M.-CARNEVALI D.-CONTINI F., *Organizzazione e gestione degli uffici giudiziari. Il caso di una Procura della Repubblica presso il Tribunale*, Working Papers, IRSIG-CNR, 1994.
- DI DONATO F., *La costruzione giudiziaria del fatto. Il ruolo della narrazione nel «processo»*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- DI DONATO F.-SCAMARDELLA F. (eds), *Il metodo clinico legale*, Logon Di Donai, Napoli, 2016.
- DI DONATO F.-HERITIER P., *Humanities e cliniche legali. Diritto e metodologia umanistica*, Mimesis, Sesto San Giovanni, 2017.
- EHRlich E., *Fondamenti della sociologia del diritto*, Giuffrè, Milano, 1976.
- EISENSTEIN J.-JACOB H., *Felony Justice. An Organizational Analysis of Criminal Courts*, Little, Brown and Company, Boston, 1977.
- ESPOSITO A., *Le emozioni del Giudice*, in «Archivio Penale», 3, 2021, pp. 1-16.

- ESSER J., *Precomprensione e scelta del metodo nel processo di individuazione del diritto: fondamenti di razionalità nella prassi decisionale del giudice*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1983.
- EVANS A.-CODY A.-GIDDINGS J. ET AL., *Reflective Practice: the essence of Clinical Legal Education*, in *Australian Clinical Legal Education*, ANU Press, 2017, pp. 153-178.
- FERRAJOLI L., *Il populismo penale nell'età dei populismi politici*, in «*Questione Giustizia*», 1, 2019, pp. 79-85.
- FERRARI V., *Lineamenti di sociologia del diritto*, Laterza, Roma-Bari, 2001.
– *Diritto e società*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- FLAM H., *L'uomo emozionale*, Anabasi, Milano, 1995.
- FOOK, J., *Developing critical reflection as a research method*, in J. HIGGS-A. TITCHEN-D. HORSFALL-D. BRIDGES (eds), *Creative Spaces for Qualitative Researching*, Sense Publishers Fook, 2011, pp. 55-64.
- FORZA A.-MENEGON G.-RUMIATI R., *Il giudice emotivo. La decisione tra ragione ed emozione*, Il Mulino, Bologna, 2017.
- FRANK J., *Why Not a Clinical Lawyer-School?* In «*University of Pennsylvania Law Review*», 81, 8, 1933, pp. 907-923.
– *Both Ends Against the Middle*, in «*University of Pennsylvania Law Review*», 100, 1951, pp. 20-47.
- FREIRE P., *La pedagogia degli oppressi*, ed. Gruppo Abele, Torino, 2011 (ed. or. 1968).
- FRIEDMAN L.M., *Il sistema giuridico nella prospettiva delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna, 1978.
- FRISON D.-FEDELI M.-MINNONI E., *Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione*, in «*Formazione & insegnamento*», VX, I, 2017, pp. 255-268.
- FUSELLI S., *Diritto, neuroscienze, filosofia. Un itinerario*, Franco Angeli, Milano, 2014.
– *Tra legge e sentenza. Sul ruolo delle emozioni nella decisione giudiziale*, in C. SARRA-M.I. GARRIDO GÓMEZ, *Positività giuridica. Studi ed attualizzazioni di un concetto complesso*, Padova University Press, Padova, 2018, pp. 19-50.
- GALOWITZ P., *The opportunities and challenges of an interdisciplinary clinic*, in «*International Journal of Clinical Legal Education*», 18, 2012, pp. 165-180.
- GARCÍA AÑÓN J., *La integración de la educación jurídica clínica en el proceso formativo de los juristas*, in «*Revista de Educacion y Derecho*», 12, 3, 2014, pp. 153-175.

- *The evolution of the Juridical Clinical Education in Spain*, in «Revista de Educacion y Derecho», 11, 2015, pp. 1-6.
 - *Teaching and learning legal ethics and professional responsibility under the civil law*, in R. GRIMES (ed.), *Re-thinking legal education under the civil and common law*, Routledge, London, 2017, pp. 96-103.
 - *Access to Justice and the Impact of the European Legal Clinics in Case Law in C. BLENGINO-A. GASCON-CUENCA (ed.), Epistemic Communitities*, 2019, pp. 63-92.
- GASCÓN-CUENCA A-SANCHEZ R.J., *Litigation estrategica*, in R. MESTRE, *Guía práctica para la enseñanza del derecho a través de las clínicas jurídica*, Tirant, 2018.
- GENTILE G., *Scuola e filosofia*, Sandron, Palermo, 1908.
- *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Sansoni, Firenze, 1959.
 - *La riforma dell'educazione*, Sansoni, Firenze, 1975.
- GIBBS G., *Learning by doing: A guide to Teaching and Learning Methods*, Oxford Brooks University, Oxford, 1998.
- GOFFMAN E., *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi di esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino, 1978.
- GORLA G., *Le Scuole di diritto degli Stati Uniti d'America*, in «Rivista del diritto commerciale», I, 1950, pp. 320-340.
- GRECO T., *L'orizzonte del giurista tra autonomia ed eteronomia*, in B. PASCIUTA-L. LOSCHIAVO (a cura di), *La formazione del giurista. Contributi a una discussione*, RomaTre Press, Roma, 2018, pp. 45-68.
- GRIMES R.-O'BRIEN E.-MCQUOID-MASON D.-ZIMMER J., *Street Law and Social Justice Education*, in F. BLOCH (ed.), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, cit., pp. 225-240.
- GROSSI P., *Scienza giuridica italiana. Un profilo storico 1860-1950*, Giuffrè, Milano, 2000.
- *La cultura del civilista italiano. Un profilo storico*, Giuffrè, Milano, 2002.
 - *L'Europa del diritto*, Laterza, Roma-Bari, 2007.
 - *Il ruolo del giurista nell'attuale crisi delle fonti di diritto*, in *La formazione del giurista nel XXI secolo*, a cura di P. Olivelli, Eum, 2009, pp. 37-62.
- HESPANA A.M., *La cultura giuridica europea*, Il Mulino, Bologna, 2012.
- HESSE R., *Pensare l'istituzione con Georges Lapassade*, Sensibili alle Foglie, Roma, 2015.
- *La pratica del diario. Autobiografia, ricerca e formazione*, Besamuci, Nardò, 2019.
- HESTER S.-EGLIN P. *Sociologia del crimine*, PM Edizioni, Varazze, 2022.

- HRUSCHKA J., *La costituzione del caso giuridico. Il rapporto tra accertamento fattuale e applicazione giuridica*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- HYAMS R., *Assessing insight: grading reflective journals in clinical legal education*, in «James Cook University Law Review», 17, 2010, pp. 25-45.
- ILLOUZ E., *Le emozioni nella società dei consumi*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- KENNEDY D., *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy A Polemic Against the System*, New York University Press, New York, 2004.
- KUHN T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, [1962] 1978.
- KIELB M., *Legal Education in the Perspective of Legal Practice*, in «Onati Socio-Legal Series», 7, 8, 2017, pp. 1636-1646.
- KIMBALL B., *The Proliferation of Case Method Teaching in American Law Schools: Mr. Langdell's Emblematic in "Abomination" 1890-1915*, in «History of Education Quarterly», 46(2), 2006, pp. 191-247.
- KOLB D.A., *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New York, 1984.
- KRUSE K., *Getting Real About Legal Realism, New Legal Realism and Clinical Legal Education*, in «New York Law School Law Review», 56, 2011-12, pp. 659-684.
- LANDI U., *Professionista riflessivo L'epistemologia della pratica tra hidden pedagogie e teorizzazione pedagogica*, in «Rivista digitale della didattica» Maggioli, 2003, <http://www.rivistadidattica.com/>
- LAPASSADE G., *L'etnosociologia*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- LEDVINKA G., *Reflection and assessment in clinical legal education: Do you see what I see?*, in «International Journal of Clinical Legal Education», 9, 2006, pp. 29-56.
- LEICHT R.-DAY C., *Action research and reflective practice: towards a holistic view*, in «Educational Action Research», 8, 1, 2000, pp. 79-193.
- LEWIN K., *Action Research and Minority Problems*, in «Journal of Social Issues», 2, 1946, pp. 34-46.
- *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- LIPPI A.-MORISI M., *Scienza dell'amministrazione*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- LLEWELLYN K., *A realistic Jurisprudence. The next step*, in «Columbia Law Review», 30, 431, pp. 455-456.

- MAESTRONI A., *Accesso alla giustizia, solidarietà e sussidiarietà nelle cliniche legali*, Giappichelli, Torino, 2018.
- MAESTRONI A.-BRAMBILLA P.-CARRER M., *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, Giappichelli, Torino, 2018.
- MALOUFF J.-SCHUTTE N.S., *Shaping juror attitudes: effects of requesting different damage amounts in personal injury trials*, in «Journal of Social Psychology», 129, 1989, pp. 491-497.
- MALTHOUSE R.-ROFFEY-BARENTSEN J., *Reflective Practice in Education and Training*, SAGE, London, 2013.
- MALTHOUSE R.-ROFFEY-BARENTSEN J.-WATTS M., *Reflectivity, reflexivity and situated reflective practice* in «Professional Development in Education», 40, 4, 2014, pp. 597-609.
- MANZIN M.-PUPPO F.-TOMASI S. (a cura di), *Studies on Argumentation & Legal Philosophy / 4. Ragioni ed emozioni nella decisione giudiziale*, Quaderni della Facoltà di Giurisprudenza, Università degli Studi di Trento, Trento, 2021.
- MARELLA M.R.-RIGO E., *Cliniche legali, commons e giustizia sociale*, in «Parolechiave», 1, 2015, pp. 181-194.
- MARONEY T.A., *Law and Emotion: A Proposed Taxonomy of an Emerging Field*, in «Law and Human Behavior», 2006, 30, pp. 119-142.
- MARTI M.W.-WISLER R.L., *Be careful what you ask for: the effect of anchor on personal-injury damages awards* in «Journal of Experimental Psychology», 6, 2000, pp. 91-103.
- MARZOCCO V.-ZULLO S.-CASADEI T., *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, Pacini Giuridica, Pisa, 2019.
- MCFAUL K.-RYAN F. (eds), *Special Issue. Clinical Legal and Public Legal Education: Responses to Coronavirus*, in «International Journal of Clinical Legal Education», 27, 4, 2020.
- MEZIROV J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano, 2016.
- MERRYMAN J.H., *Legal Education in Civil Law and Common Law Universities: a Comparison of Objectives and Methods*, in Università degli Studi di Perugia e Consiglio Nazionale delle ricerche (a cura di), *L'educazione giuridica*, t. I, *Modelli di Università e progetti di riforma*, Perugia, 1975, pp. 168-199.
- MONTEDORO C.-PEPE D. (a cura di), *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, ISFOL, I libri del Fondo Sociale Europeo, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2007.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del*

- pensiero nel tempo della globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- MORO P. (a cura di), *Insegnare diritto ed economia. Metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica*, Franco Angeli, Milano, 2020.
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2007.
- NAPPI F., *I ragionamenti applicativi nella didattica del diritto privato*, Giappichelli, Torino, 2011.
- NAPPI F., *Didattica del diritto civile 2.0. Un prototipo di didattica fondata sull'addestramento al giudizio applicativo*, Giappichelli, Torino, 2015.
- NELKEN D.-ZANIER M.L., *Tra norme e prassi: durata del processo penale e strategie degli operatori del diritto*, in «Sociologia del diritto», 1, 2006, p. 143-166.
- NUSSBAUM M., *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2004 [2001].
- OLGIATI V.-POCAR V., *The Italian legal professions. An institutional dilemma*, in R. ABEL-P. LEWIS, *Lawyers in society. The civil law world*, 1988, pp. 336-368.
- OST F.-VAN DE KERCHOVE M., *De la pyramide au réseau? Pour une théorie dialectique du droit*, Bruxelles, 2002.
- PADOA SCHIOPPA A., *Ri-formare il giurista, un percorso incompiuto*, Giappichelli, Torino, 2014.
- PALAZZO F.-ROSELLI O. (ed.), *I professionisti della giustizia. La formazione degli operatori dell'amministrazione della giustizia*. Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2007.
- PASCUZZI G., *Giuristi si diventa. Come riconoscere e apprendere le abilità proprie delle professioni legali*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- *Cosa intendiamo per «metodo casistico»?*, in «Il Foro italiano», 10, V, 2016, pp. 334-338.
 - *Problem solving nelle professioni legali*, Il Mulino, Bologna, 2017.
 - *La creatività del giurista. Tecniche e strategie dell'innovazione giuridica*, Zanichelli, Bologna, 2018.
- PASCIUTA B.-LOSCHIAVO L. (a cura di), *La formazione del giurista. Contributi per una riflessione*, Roma Tre Press, Roma, 2018.
- PECES BARBA MARTINEZ C., *Los operadores jurídicos*, in «Revista del la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense», n. 72, 1987.
- PERELMAN J., *Penser la pratique, théoriser le droit en action: des cliniques juridiques et des nouvelles frontières épistémologiques du droit*, in «Revue interdisciplinaire d'études juridiques», 73, 2014, pp. 133-153.

- PIAGET J., *Lo strutturalismo*, Il Saggiatore, Milano, 1974 (1968).
- POCAR V., *Guida al diritto contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- POGGI A.-ROSELLI O. (a cura di), *Trasformazioni sociali e trasformazioni giuridiche*, Esi, Napoli, 2007.
- POLLNER M., *La ragione mondana. La realtà nella vita quotidiana e nel discorso sociologico*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- POUND R., *Law in the books and law in action*, in «American Law Review», XLIV, 1910, pp. 12-36.
- PUPPO F., *Brevi note sull'educazione del giurista*, in «Cultura e diritti per una formazione giuridica», 3, 2, 2014, pp. 29-40.
- QUASSOLI F., *Immigrazione uguale criminalità. Rappresentazioni di senso comune e pratiche organizzative degli operatori del diritto*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», XL, 1, 1999, pp. 43-75.
- *Il sapere dei magistrati: un approccio etnografico allo studio delle pratiche giudiziarie*, in A. DAL LAGO-R. DE BIASI (a cura di), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2002, pp. 196-217.
- ROGERS C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973.
- ROSELLI O. (a cura di), *Riflessioni sulle trasformazioni della dimensione giuridica*, Esi, Napoli, 2011.
- ROSELLI O., *Scritti per una scienza della formazione giuridica*, Esi, Napoli, 2012.
- SANTORO E., *Guai privati e immaginazione giuridica: le cliniche legali e il ruolo dell'Università*, in «Rivista di Filosofia del Diritto», 2, 2019, pp. 231-256.
- SARZOTTI C., *Processi di selezione del crimine*, Giuffrè, Milano, 2007.
- *La società dei messaggi normativi*, in A. COTTINO, *Lineamenti di sociologia del diritto*, Zanichelli, Bologna, 2022, pp. 37-92.
- *La legge penale in azione*, in A. COTTINO, *Lineamenti di Sociologia del diritto*, Zanichelli, Bologna, 2022, pp. 341-400.
- SCHIAVELLO A., *Le cliniche legali: una prospettiva filosofico-giuridica*, in «Rivista di Filosofia del Diritto», 2019, 2, pp. 227-230.
- SCHIAVELLO A., *Vulnerabilità, concetto di diritto e approccio clinico-legale*, in «Etica & Politica», XXI, 3, pp. 255-277.
- SCIALOJA V., *L'ordinamento degli studi di giurisprudenza in relazione alle professioni* (1914), in *Scritti e discorsi politici*, vol. II, Cedam, Padova, 1936.
- SCILLITANI L., *Decisione, imputazione, motivazione. Primi elementi per una teoria generale*, in «Politica.eu», 2, 2022, pp. 46-84.

- SCHÖN D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo Edizioni, Bari, [1983], 1993.
- *Educating the Reflective Practitioner Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco-London, 1987.
- SCIURBA A., *Le cliniche legali italiane e la risignificazione del diritto*, in «Rivista di filosofia del diritto», 2, 2019, pp. 257-276.
- SCOMPARIN L., *Mappatura delle cliniche legali italiane. Working paper del Coordinamento Nazionale delle Cliniche Legali Italiane*, Ottobre, 2020.
- SERAFINELLI L., *Alle origini delle cliniche legali nella formazione del giurista statunitense: tra nativismo e New Deal*, in «DPCE Online», 49, 4, 2022, pp. 3629-3656.
- SFORZA A.-MENEGON G.-RUMIATI R., *Il giudice e motivo. La decisione tra ragione ed emozione*, Il Mulino, Bologna, 2017.
- SHALLECK A., *Clinical Contexts: Theory and Practice in Law and Supervision*, 21, «New York University Review on Law & Social Change», 1993. Disponibile su: https://digitalcommons.wcl.american.edu/facsch_lawrev/1773.
- SHALLECK A., *Verso una giurisprudenza del pensiero clinico: investigando i contorni, l'importanza e le traiettorie. Rintracciando le posizioni cliniche*, in F. DI DONATO-F. SCAMARDELLA (ed.), *Il metodo clinico legale*, Logon Di Donai, Napoli, 2016, pp. 27-84.
- SHALLECK A., *Supervision: the Basic Conceptual Framework*, in CLEA, *Handbook for New Clinical Teachers*, May 2019, pp. 23-27.
- SHALLECK A.-AIKEN J.H., *Supervision: the basic conceptual framework*, in S. BRYANT-E.S. MILSTEIN-A. SHALLECK, *Transforming the Education of Lawyers, The Theory and Practice of Clinical Pedagogy*, Carolina Academic Press, Durham, North Carolina, 2014, pp. 169-203.
- SILVER M., *The Professional Responsibility of Lawyers: Emotional Competence, Multiculturalism and Ethics*, in «Journal of Law and Medicine», 13, 4, 2006, pp. 431-438.
- SOMMAGGIO P.-BOVO M., *Nuove strategie per la formazione giuridica. Modelli formativi per una educazione giuridica di qualità*, Giappichelli, Torino, 2021.
- SPENCER R., *Holding Up the Mirror: A Theoretical and Practical Analysis of the Role of Reflection in Clinical Legal Education*, in «International Journal of Clinical Legal Education», 18, 2012, pp. 181-216.
- STEGE U., *How Clinical Legal Education is Crossing Borders?*, in C. BLENGINO-A. GASCON CUENCA (eds), *Epistemic Communities at the Boundaries of Law. Clinics as a Paradigm of the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, 2019, pp. 139-154.

- SUDNOW D.N., *Reati normali. Aspetti sociologici del codice penale nella difesa d'ufficio*, in P.P. GLIGLIOLI-A. DAL LAGO (a cura di), *Etnometodologia*, Il Mulino, Bologna, 1983, pp. 145-176.
- SYKES G., *The Society of Captives*, Princeton University Press, Princeton, 2007.
- TARELLO G., *Il realismo giuridico americano*, Giuffrè, Milano, 1962.
- *Storia della cultura giuridica moderna. Assolutismo e codificazione del diritto*, Il Mulino, Bologna, 1976.
 - N. IRTI, *Introduzione allo studio del diritto privato*, in *Quaderni fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*, 1977, V-VI, Tomo II, pp. 932-941.
 - *L'interpretazione della legge*, Giuffrè, Milano, 1980.
 - *Politiche del diritto e atteggiamenti dei giuristi. In margine alle considerazioni di Rodotà*, in «Politica del diritto», 17, 1986, pp. 249-252.
- TARUFFO M., *La semplice verità. Il giudice e la costruzione dei fatti*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- TOKARZ K.-COOK N.L.-BROOKS S.L.-BRATTON BLOM B., *Conversations on "Community. Lawyering": The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education*, in «Washington University Journal of Law Policy», 2008, pp. 359-382.
- VERZELLONI L., *Gli avvocati nella giustizia civile. Utenti e protagonisti*, Carocci, Roma, 2015.
- *Dietro alla cattedra del giudice. Pratiche, prassi e occasioni di apprendimento*, Pendragon, Bologna, 2009.
 - *Pratiche di sapere. I rituali dell'innovazione nella giustizia italiana*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2019.
- VIGGIANI G. (a cura di), *La didattica del diritto. Paradigmi, casi ed esperienza*, Ledizioni, Milano, 2022.
- VOGLIOTTI M., *Tra fatto e diritto. Oltre la modernità giuridica*, Giappichelli, Torino, 2007.
- *La fine del grande stile*, in V. BARSOTTI (ed.), *L'identità delle scienze giuridiche in ordinamenti multilivello. Quaderni del dottorato fiorentino in scienze giuridiche*, Maggioli, Rimini, 2014.
- VOGLIOTTI M., *Il giudice al tempo dello scontro tra paradigmi*, in «Diritto Penale Contemporaneo», 2016, pp. 1-18.
- *Per una nuova educazione giuridica*, in «Diritto & Questioni Pubbliche», 2, 2020, pp. 229-259.
 - *La nuova legalità penale e il ruolo della giurisdizione. Spunti per un confronto*, in «Sistema Penale», 3, 2020, pp. 45-68.

- VYGOTSKIJ L.S., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza Roma-Bari, 2008 [1934].
- WEBER M., *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano, 1981 [1922].
- WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006 [1998].
- WILSON R., *Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education*, in «Penn State International Law Review», 22, 3, 2004, pp. 421-431.
- *Western Europe: Last Holdout in the Worldwide Acceptance of Clinical Legal Education*, in «German Law Journal» 10, 7, 2009, pp. 823-846.
 - *Beyond legal imperialism. US Clinical Legal Education and the New Law and Development*, in BLOCH F. (ed.) *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press, 2011, pp. 135-150.
 - *The Global Evolution of Clinical Legal Education. More than a Method*, Cambridge University Press, 2017.
- ZATTI P.-IUDICA P. *Linguaggio e regole del diritto privato. Casi, domande e schede per la didattica e l'autovalutazione*, Cedam, Padova, 2017.

Finito di stampare nel mese di aprile 2023
nella Stampatre s.r.l. di Torino
Via Bologna, 220

MULTIVERSUM

Collana di filosofia del diritto, storia delle idee,
ricerca sociale e mitopoietica

Ideata da Domenico Corradini H. Broussard †

Coordinata da Luigi Alfieri e Fabrizio Sciacca

Comitato scientifico

Alberto Andronico, Paolo Bellini, Claudio Bonvecchio, Antimo Cesaro
Giulio M. Chiodi, Angelo Costanzo, Eric Heinze, Francesco Mancuso
Nataschia Mattucci, Flavia Monceri, Giuliana Parotto
Valeria Ottonelli, Fiammetta Ricci, Roberta Sala, Nataschia Villani

1. REALINO MARRA, *Dalla comunità al diritto moderno. La formazione giuridica di Max Weber 1882-1889*, 1992, pp. 200.
2. MARIA ROSARIA FERRARESE, *Diritto e mercato. Il caso degli Stati Uniti*, 1992, pp. 472.
3. VIRGILIO MURA, *Categorie della politica. Elementi per una teoria generale*, seconda edizione riveduta e ampliata, 2004, pp. VI-490.
4. FRANCESCO SAVERIO NISIO, *Jean Carbonnier*, 2002, pp. 240.
5. LUIGI ALFIERI-CRISTIANO MARIA BELLEI-DOMENICO SERGIO SCALZO, *Figure e simboli dell'ordine violento. Percorsi fra antropologia e filosofia politica*, 2003, pp. 388.
6. LUIGI ALFIERI-DOMENICO CORRADINI H. BROUSSARD †, *La sapienza dei miti* (non pubblicato).
7. FABRIZIO SCIACCA, *Il mito della causalità normativa. Saggio su Kelsen*, 1993, pp. 100.
8. DOMENICO CORRADINI H. BROUSSARD †, *Colloqui sull'inconscio* (non pubblicato).
9. GINEVRA CONTI ODORISIO, *Famiglia e Stato nella «République» di Jean Bodin*, seconda edizione riveduta ed aggiornata, 1999, pp. 164.
10. FRANCESCO M. DE SANCTIS, *Dall'assolutismo alla democrazia*, seconda edizione riveduta e ampliata, 1993, pp. 284.
11. GIORGIO REBUFFA, *La funzione giudiziaria*, terza edizione riveduta e ampliata, 1993, pp. 216.

12. GIUSEPPE BUTTÀ, *Scienza e politica in Arthur F. Bentley*, 1993, pp. 244.
13. CARLO MENGHI, *Società o Stato. Critica delle «Lezioni» hegeliane di filosofia del diritto (1817/1818)*, 1994, pp. 180.
14. SILVANA CASTIGNONE, *Diritto, linguaggio, realtà. Saggi sul realismo giuridico*, 1995, pp. 416.
15. LEONARDO LA PUMA, *Il pensiero politico di Carlo Pisacane*, 1995, pp. 224.
16. LORENZO D'AVACK, *Ordine giuridico e ordine tecnologico*, seconda edizione accresciuta, 1998, pp. 224.
17. FABRIZIO SCIACCA, *Imago libertatis. Diritto e Stato nella filosofia dello spirito di Hegel*, 1996, pp. 136.
18. FERNANDA MAZZANTI PEPE, *Il nuovo mondo di Brissot. Libertà e istituzioni tra antico regime e rivoluzione*, 1996, pp. 372.
19. LUIGI PANNARALE, *La bottiglia di Leyda. Il giurista ed i suoi paradossi*, 1996, pp. 196.
20. MARIO BARCELLONA, *Diritto, sistema e senso. Lineamenti di una teoria*, 1996, pp. 588.
21. ELIGIO RESTA, *Poteri e diritti*, 1996, pp. 352.
22. CARLO MENGHI, *La negazione normativa. Aufhebung e Auflösung nella Scienza della logica di Hegel*, 1997, pp. 404.
23. CARLO MENGHI, *L'identità normativa. Critica della Fenomenologia dello spirito di Hegel*, 1999, pp. 240.
24. SALVATORE ALEO, *Diritto penale e complessità. La problematica dell'organizzazione e il contributo dell'analisi funzionalistica*, 1999, pp. 152.
25. KARL OLIVECRONA, *La realtà del diritto. Antologia di scritti*, a cura di Silvana Castignone, Carla Faralli e Mariangela Ripoli, 2000, pp. 540.
26. ADRIANO BALLARINI, *L'ordine giuridico moderno. Interpretazione della Dottrina pura del diritto di Kelsen*, 2000, pp. 236.
27. ENRICO FERRI, *La città degli unici. Individualismo, nichilismo, anomia*, 2001, pp. VI-472.
28. MARIANGELA RIPOLI, *Itinerari della felicità. La filosofia giuspolitica di Jeremy Bentham, James Mill, John Stuart Mill*, 2001, pp. VI-350.
29. FRANCESCO SAVERIO NISIO, *Comunità dello sguardo. Halbwauchs, Sgalambro, Cordero*, 2001, pp. 240.
30. VITTORIO FROSINI, *La coscienza giuridica. Ritratti e ricordi*, 2001, pp. 272.

31. ARIANNA MACERATINI, *Procedura come norma. Riflessioni filosofico-giuridiche su Niklas Luhmann*, 2001, pp. 208.
32. *Il diritto come profezia. I realisti americani: antologia di scritti*, a cura di Silvana Castignone, Carla Faralli e Mariangela Ripoli, 2002, pp. 456.
33. LÉON DUGUIT, *Le trasformazioni dello Stato. Antologia di scritti*, a cura di Augusto Barbera, Carla Faralli e Massimiliano Panarari, 2003, pp. 320.
34. AUGUSTO ROMANO, *Causalità giuridica e fisica contemporanea*, 2005, pp. 208.
35. ALESSANDRA ANTEGHINI, *Pace e federalismo. Charles Lemonnier, una vita per l'Europa*, 2005, pp. VI-386.
36. ANNA MARIA CAMPANALE, *Razionalità scientifica e razionalità giuridica. Profili introduttivi*, 2005, pp. 236.
37. LUIGI BENVENUTI, *Diritto e amministrazione. Itinerari di storia del pensiero*, 2011, pp. VIII-304.
38. MARIAVITTORIA CATANZARITI, *Segreto e potere. I limiti della democrazia*, 2014, pp. XII-260.
39. ANNA MARIA CAMPANALE, *Nomos e eikon. Immagini dell'esperienza giuridica*, 2016, pp. 200.
40. LUIGI BENVENUTI, *Lingua e potere nel diritto dell'amministrazione pubblica*, 2017, pp. VI-218.
41. TOMMASO GAZZOLO, *Il caso giuridico. Una ricostruzione giusfilosofica*, 2018, pp. VIII-224.
42. PAOLO BECCHI, *Cos'è la bioetica. Temi e problemi*, seconda edizione riveduta e ampliata, 2022, pp. XIV-178.
43. ANGELO PIO BUFFO, *Nel segno di Giano. Il dovere nell'età dei diritti*, 2020, pp. 240.
44. MASSIMO NARDOZZA, *Pensiero giuridico e coscienza storica*, 2023, pp. XVI-368.
45. CECILIA BLENGINO, *Svelare il diritto: la clinica legale come pratica riflessiva*, 2023, pp. VIII-160.

