

LA FORMAZIONE DEI FORMATORI. COME S'INSEGNA NEL «GINNASIO FORENSE»

MAURIZIO MANZIN

ABSTRACT

La formazione e l'aggiornamento professionale degli avvocati in Italia vivono attualmente una complessa, e talvolta confusa, fase di organizzazione. Spinti dalla recente normativa, gli ordini professionali, in capo ai quali grava l'onere formativo, si trovano alle prese con diversi problemi: il crescente numero di praticanti ed iscritti, la qualità della formazione universitaria, il mercato del lavoro, l'eterogeneità delle offerte didattiche disponibili. Tutti questi problemi non hanno soluzioni meramente 'tecniche', ma implicano un profondo ripensamento della «cultura dell'avvocatura»; è, insomma, un problema d'identità. Le soluzioni qui prospettate partono da questa considerazione radicale, e sviluppano una metodologia conseguente. Ne sono destinatari elettivi coloro i quali operano come docenti nelle istituzioni forensi, ai quali andrebbero forniti adeguati sostegni di carattere meta-didattico.

PAROLE CHIAVE

Formazione; aggiornamento professionale; avvocati; scuole forensi; identità culturale; metodologia giuridica; retorica.

SOMMARIO

§1. – Il problema della formazione degli avvocati. §2. – Fenomenologia del problema. §3. – Natura del problema. §4. – Possibili soluzioni.

1 - IL PROBLEMA DELLA FORMAZIONE DEGLI AVVOCATI

Il tema della didattica forense orientata alla pratica non è nuovo. Da tempo, come studiosi della metodologia giuridica e/o come avvocati incaricati della formazione dai Consigli dell'Ordine territoriali, ci siamo dedicati a riunire competenze scientifiche, tecniche e professionali per individuare una risposta efficace al problema della formazione dei praticanti e dell'aggiornamento degli avvocati (*lifelong learning*). Non da oggi, poi, lo stesso Consiglio Nazionale Forense ha intrapreso iniziative di vario genere per fornire agli Ordini un indirizzo generale, capace di orientare nelle linee fondamentali l'azione, che ad essi soltanto spetta, di organizzare localmente l'istruzione dei tirocinanti e degli iscritti.

L'attenzione mostrata dal Consiglio Nazionale Forense nell'enunciazione dei principi che dovrebbero regolare l'attività didattica delle scuole forensi rivela la preoccupazione dell'organo massimo dell'avvocatura per la qualità dell'insegnamento, sia quanto ai suoi fondamenti teorici sia quanto agli strumenti impiegati. Una preoccupazione, mi permetto di dire, del tutto fondata, che prende atto con realismo di una serie di difficoltà sorte a livello nazionale in merito alla formazione ed all'aggiornamento, dopo che tali attività sono state indicate (dal legislatore, dagli organi d'informazione, dalla stessa coscienza deontologica della classe forense) come priorità imprescindibili per la corporazione.

Per parte mia e del Centro di Ricerche che rappresento – il quale da tempo coopera istituzionalmente con diverse scuole dell'Ordine (Pordenone, Trento, Belluno, Bolzano) e con la Scuola di specializzazione per le professioni legali dell'Università di Parma, collaborando inoltre a diverso titolo con numerosi altri centri interessati alla formazione (Consiglio Superiore della Magistratura, Unione delle Camere Penali Italiane, Associazione Italiana Giovani Avvocati, Associazione Nazionale Forense, Consigli dell'Ordine degli Avvocati di Trieste, Verona, Agrigento, Siracusa, Cuneo e Ferrara) – è indiscutibile che tali priorità vanno ricondotte alla natura stessa della didattica forense, la quale non può in nessun modo essere dimensionata in base alle difficoltà contingenti, ma va invece compresa nei diversi livelli che la costituiscono: teoretico innanzitutto (la questione della *cultura dell'avvocatura*), quindi metodologico, e infine deontologico. Politiche di corto respiro, basate sull'apprestamento di rimedi circoscritti, non di rado spontaneistici, rischiano infatti di mancare del tutto l'obiettivo principale.

Anche per questo motivo, l'azione di sostegno del CERMEG sta passando da una prima fase d'indagine propriamente scientifica e dal radicamento in diverse realtà territoriali, a una fase successiva di «formazione dei formatori», ossia di meta-didattica finalizzata a preparare i docenti delle scuole forensi secondo la molteplicità coassiale dei livelli (culturale, metodologico, deontologico) sopra richiamata¹.

Per agevolare la lettura, ho ritenuto di schematizzare in tre punti principali il mio contributo: primo, la fenomenologia del problema; secondo, la sua natura più profonda; terzo, alcune proposte per una possibile soluzione.

2 - FENOMENOLOGIA DEL PROBLEMA

Gli aspetti più rimarchevoli del problema della formazione sono in realtà noti a tutti e mi limiterò, pertanto, a ricordarli brevemente.

In primis domina la constatazione della progressiva e, apparentemente, inarrestabile espansione del numero dei praticanti e dei professionisti iscritti agli Albi, conseguenza puntuale e inevitabile di lunghi anni di *boom* nelle immatricolazioni alle Facoltà di Giurisprudenza. L'affollamento dei corsi di laurea giuridici ha radici negli anni Novanta ed è il prodotto di diversi fattori: istituzionali, sociali e della comunicazione di massa. Fra essi, la moltiplicazione delle sedi universitarie (divenute accessibili facendo sempre meno ricorso alla migrazione degli studenti in città diverse da quelle di residenza); la riforma degli studi universitari (non tanto la breve e non rimpiaanta esperienza del cd. «tre più due» a Giurisprudenza, quanto la frammentazione e dis-identificazione di altre Facoltà, a seguito, appunto, dell'implementazione del «processo di Bologna»², che ha generato un forte disorientamento e un conseguente reindirizzamento degli studenti verso corsi di laurea ritenuti, a torto o a ragione, più promettenti dal punto di vista occupazionale);

¹ Si v. su ciò il mio *Avvocati custodi del processo: alle radici della deontologia forense* in M. MANZIN e P. MORO (a c. di), *Retorica e deontologia forense*, Milano, 2010, pp. 3-18. Cfr. anche la mia *Introduzione* a P. MORO, *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*, Pordenone, 2009, pp. 11-13. Più estesamente ancora: M. MANZIN, *Del contraddittorio come principio e come metodo*, in ID. e F. PUPPO (a c. di), *Audiat et altera pars. Il contraddittorio fra principio e regola*, Milano, 2008, pp. 3-21.

² Informazioni dettagliate si troveranno nel sito Internet ufficiale: <http://www.bolognaprocess.it> (consultato il 27/01/2011).

l'esposizione mediatica del sistema giudiziario (sia nei suoi aspetti politici e di costume – o di malcostume – che in quelli ‘spettacolari’ legati alla produzione televisiva e cinematografica), e altri fattori ancora, in parte connessi ai precedenti e in parte autonomi.

Invero, l'istituzione accademica si è in qualche misura attrezzata (o si sta attrezzando) per attuare una miglior selezione del suo ‘prodotto finale’, sottoponendo per esempio i candidati all'immatricolazione a prove scritte d'ingresso, stabilendo numeri programmati alle iscrizioni, articolando e specializzando i percorsi interni di formazione, aprendosi al concorso dei ‘pratici’ nel sostegno alla didattica, internazionalizzandosi, dialogando con gli enti pubblici e privati locali, ecc. È ancora presto per dire se queste misure (così diverse per tipo, quantità e intensità, e così frammentate a livello nazionale) sortiranno effetti tangibili e di lunga durata, tuttavia – e questo è un dato riscontrabile – la progressione numerica dei laureati in Giurisprudenza che adiscono le professioni legali, pur sempre imponente, sembra quantomeno transitare dalla potenza geometrica a quella aritmetica, prospettando un incremento meno drastico di quello vissuto negli ultimi anni. Di fatto, Facoltà e Ordini professionali sembrano aver ormai compreso (assecondando un *trend* post-ideologico) che l'imperativo della qualità, ovvero della selezione per merito, è l'unico argine possibile e intellettualmente onesto alla proliferazione dei laureati e dei praticanti.

Una presa d'atto che contraddistingue la seconda *facies* della fenomenologia del problema-formazione: quella delle carenze nozionali e pratiche che affliggono la media dei laureati in materie giuridiche; i quali, a seconda degli Atenei di provenienza, soffrono sovente di lacune sia di natura teorica (inadeguata conoscenza delle fonti e degli istituti giuridici, sostanziali e processuali, costitutivi nel nostro ordinamento) – agevolmente testimoniabili da chiunque abbia avuto esperienza di Esami di Stato per la professione di avvocato (ma analogo grido di dolore giunge dalle commissioni degli esami d'accesso alla Magistratura) –, sia di natura pratica (questione, questa, assai annosa, dovuta all'assetto didattico complessivo delle Facoltà giuridiche orientate in senso ‘tradizionale’, cioè legalista e normocentrico, che fa dell'apprendimento passivo delle norme il fulcro delle attività di studio e di valutazione degli studenti).

Un terzo rilievo fenomenologico riguarda il *côté* professionale: avvocati giovani e meno giovani sono, oggi più che mai, oppressi da un crescente sovraccarico d'impegni giudiziari e stragiudiziali, dovuto all'aumento del contenzioso e alle lungaggini dei procedimenti (alle

quali non è, forse, del tutto estraneo il numero esorbitante – almeno rispetto ai dati percentuali riguardanti la maggior parte degli stati dell’Unione Europea, ma direi anche per una percezione diffusa – dei professionisti sulla piazza). Gli avvocati italiani fanno davvero difficoltà a trovare il tempo materiale e le energie necessarie per approfondire ed aggiornare costantemente le loro conoscenze professionali specifiche. Se a questo aggiungiamo la normazione e novellazione alluvionale imposta dal legislatore, tipica di un’età di «decodificazione», che grava *ad abundantiam* sul settore pubblico e privato, abbiamo il quadro completo e disarmante degli affanni che incombono sul potenziale destinatario dell’«alta formazione» e del *lifelong learning*.

Il quarto aspetto della fenomenologia del problema è quello del dominante spontaneismo delle offerte formative: tanto in relazione ai soggetti (istituzionali e non) eroganti, quanto in relazione all’oggetto, cioè alla varietà tematica e qualitativa dei contenuti di siffatte offerte (corsi semigratuiti o a pagamento, frontali od *online*, di privati, di scuole forensi, *master*, convegni e conferenze sugli argomenti più disparati, ecc.). In codesta giungla d’iniziativa, frutto dell’italica fantasia, diventa davvero arduo districarsi. Ecco, dunque, il praticante: egli è “come quei che con lena affannata, uscito fuor del pelago alla riva si volge all’acqua perigliosa e guata”; ed ecco il professionista: adattatosi alla giungla “selvaggia e aspra e forte” delle offerte (pseudo)didattiche, egli è divenuto un cacciatore... di crediti! Il tutto a detrimento di un percorso formativo organico e coerente.

La disomogeneità delle offerte di formazione costituisce, davvero, uno dei nodi cruciali in ordine alla selezione e all’affinamento delle capacità professionali, dal momento che attualmente non esiste alcun meccanismo efficace di garanzia e controllo della qualità delle competenze messe in campo per istruire ed aggiornare. In sostanza, non è possibile verificare (e quindi correggere), né *ex ante* né *ex post*, la miriade di micro-iniziativa che, come funghi, sono comparse dopo lo scroscio dell’accreditamento obbligatorio.

Sono questi gli aspetti più macroscopici che ogni meta-formatore dotato di buona volontà deve considerare, nel momento in cui si accinge a prendere per le corna il toro della didattica nelle scuole forensi. Il che potrebbe sembrare sconcertante, se prima del *che fare?* non c’interrogassimo sulla natura più profonda della questione, sfuggendo in tutti i modi alla tentazione di intervenire su (o di farci scoraggiare da) singole situazioni del variegato insieme.

3 - NATURA DEL PROBLEMA

Come non mi stancherò mai di dire, in questo caso – come in molti altri – non ci troviamo di fronte ad una questione meramente ‘tecnica’. Purtroppo, la mentalità dominante tende ad approcciare qualsiasi problema in termini di pura strumentalità; di fronte ad una difficoltà qualsiasi, la prima domanda che ci poniamo è pressappoco questa: “Cos’è che non *funziona?*”. La prospettiva, insomma, è sempre quella di un ‘meccanismo’ che dev’essere ‘aggiustato’ da qualche parte per poter ottenere, o ri-ottenere, i risultati desiderati. In questo modo, però, ci si mantiene costantemente all’*interno* del sistema, senza poter guadagnare una visuale più ampia (e più profonda), condizionando la soluzione del problema agli strumenti previsti e disponibili, appunto, all’*interno* del sistema da ‘aggiustare’. Il fatto è che il problema potrebbe derivare *proprio* dal ‘meccanismo’, cioè dal sistema stesso. In questo caso, solo da una prospettiva *esterna* sarebbe possibile cogliere la causa del cattivo ‘funzionamento’: una prospettiva capace di porre in discussione le *premesse* del sistema. Qualsiasi altro tentativo di soluzione che non intervenisse sulle premesse, non potrebbe che rivelarsi un palliativo. Questa mentalità strumentale è tipica, com’è stato detto da molti filosofi contemporanei (Martin Heidegger in testa a tutti), della cosiddetta «età della tecnica» o «del pensiero tecnico». Sono i *nostri* tempi, quelli in cui i prodigi della «tecnoscienza» hanno oscurato le grandi domande metafisiche (che, pure, erano state alla base della scienza moderna galileiana e newtoniana): com’è fatto l’universo? come agiscono e di che natura sono le forze che lo hanno originato e che lo sostengono? c’è un ordine razionale in tutto ciò? Queste domande sembrano ormai – scientificamente, epistemologicamente – prive di senso, e sono state sostituite dalla pura e semplice *operatività*. Come tutti quegli adolescenti che ‘smanettano’ al *computer* senza sapere effettivamente quale sia la filosofia digitale che sta alla base del suo funzionamento (e, soprattutto, senza avere il minimo interesse a conoscerla), così la tecnologia contemporanea e «post-moderna» ha accettato il fatto di non poter appigliarsi ad un pensiero «forte» e cartesiano per conoscere quel mondo che aspira a dominare, consolandosi perciò con il potere pervasivo dei suoi molti aggeggi. Lo spazio del *sapere* riempito da quello del *fare*. Da codesta separazione tra filosofia e scienza – da quest’autentico *cultural divide* fra chi si pone domande sul senso generale delle

nostre azioni e chi se ne sbarazza, abbagliato dalle possibilità di manipolare l'esistente – trae origine la situazione che ho appena descritto nei suoi aspetti fenomenologici più salienti.

Occorre dunque prendere atto che, anche in merito al problema della formazione forense, si fronteggiano due distinte prospettive: quella *interna* che ritiene di poterne venire a capo apprestando una serie di misure esclusivamente tecniche, e quella *esterna* (la nostra) che considera un avvocato 'migliore' non colui o colei che possiede un *plus* di carattere strumentale (nozioni, abilità, esperienza ecc.), ma che ha una maggiore consapevolezza della sua specifica *identità* professionale.

In sostanza, prima ancora di dotarsi di una serie di *technicalities*, il praticante e l'avvocato dovrebbero chiedersi qual è il *fondamento* che fa di queste pratiche professionali e sociali l'antico mestiere dell'avvocatura. *Essere* un avvocato è, infatti, qualitativamente diverso dal *fare* l'avvocato; esercitare una serie di attività senza avere radicata contezza del *soggetto* che le compie, significa dedicare il proprio tempo e le proprie energie all'acquisizione di nozioni ed usi che non troveranno un adeguato 'supporto' capace di sostenerli. Essi non saranno dunque mai davvero signoreggiati sino in fondo; piuttosto, il loro 'collettore' tenderà a ridursi ad un mero esecutore di pratiche: una specie di funzionario, a mezzo tra pubblico e privato, consegnato all'amministrazione burocratica del Leviatano.

Il problema della formazione rimanda pertanto a una questione più radicale: quella di una consapevolezza autentica dell'identità professionale, unica garanzia efficace (prima ancora delle leggi, dei codici deontologici e della stessa Costituzione) per la *libertà* della professione forense. Non altro è il significato dell'espressione «*cultura dell'avvocatura*» così spesso richiamata nei nostri consessi. Essa fa riferimento ad un sapere (irriducibile alla tecnica) che affonda le sue radici nella tradizione del pensiero occidentale classico: ai tragici greci, a Socrate, a Platone, ad Aristotele, a Cicerone e a tutti coloro che hanno scolpito nella nostra storia meno recente il monumento del giudizio inteso come luogo in cui la ragione soppesa i diversi e confliggenti discorsi, abbandonando le Erinni della vendetta e del mero esercizio dell'autorità³.

3 Cfr. su ciò P. MORO, *La via della giustizia. Il fondamento dialettico del processo*, Pordenone, 2004². La «prospettiva classica» costituisce il fulcro dell'insegnamento di Francesco Cavalla e dei suoi allievi: ad essa s'ispira il progetto del CERMEG e le

4 - POSSIBILI SOLUZIONI

Se il problema della formazione è un problema d'*identità* e di *cultura*, allora la sua soluzione dovrebbe affidarsi alla normatività di un modello dell'avvocatura radicato in una prospettiva classica e atecnica. Purtroppo, non solo tale modello non appare oggi fra quelli offerti dalle diverse correnti filosofiche, ideologiche e politiche in voga (se così fosse, sarebbe soltanto un problema di *scelta* e, quindi, di motivazione); invero, nell'epoca della «post-modernità» è l'*idea stessa* di modello a non aver più mercato. I grandi paradigmi, le 'fedi' (religiose o laiche), le *Weltanschauungen*, sono infatti pur sempre il prodotto di un pensiero «forte». Ma nel tempo del «pensiero debole», della frammentazione, delle mode, delle istanze evanescenti che durano *l'espace d'un matin*, quale successo potrebbe avere la proposizione o, peggio, l'imposizione di un modello culturale *classico* (cioè durevole, dotato di un fondamento costante, non deformabile dal fluire acefalo delle situazioni)?

È evidente che soluzioni confezionate e calate dall'alto potrebbero intaccare solo in minima parte la moltitudine delle prassi invalse. Occorre dunque, in primo luogo, predisporre ad agire *bottom-up*, cioè a partire dagli Ordini professionali territoriali e dalle scuole forensi. La didattica dovrebbe partire dal basso, perché è dal basso, dalla 'trincea forense', che giungono indicazioni concrete sulle abilità più opportune e sulle lacune da colmare; gli Ordini degli Avvocati dovrebbero, pertanto, diventare soggetti agenti secondo una 'dinamica della sussidiarietà' sganciata da attese di provvedimenti *ex alto* e da politiche dirigistiche di accentramento.

In secondo luogo, il coinvolgimento delle competenze interne ed esterne all'Ordine (docenti universitari, specialisti della formazione, esperti) non dovrebbe avvenire in modo 'automatico'. Voglio dire che la cooptazione di docenti per le scuole forensi non può prescindere dal *progetto culturale* sopra descritto, limitandosi all'"appello dei presenti" e senza nulla chiedere riguardo alla metodologia e alle finalità didattiche dei medesimi. Formare un collegio d'insegnanti senza un quadro preciso di riferimenti, solo per rispondere ad un'esigenza di natura organizzativa e normativa, significa di fatto abbandonare la didattica alle procelle come un naviglio senza timone.

diverse attività scientifiche e didattiche che lo contraddistinguono (per informazioni più accurate si potrà consultare il sito Internet www.cermeg.it).

Per questo motivo Paolo Moro ha coniato il termine «ginnasio forense»: un luogo in cui sono insegnate le discipline elaborate dalla classicità per governare in modo razionale i discorsi che l'avvocato-oratore pronuncia nella controversia, e cioè la topica, la dialettica e la retorica⁴. Ecco le sue parole:

L'organizzazione didattica della scuola forense destinata a formare i principianti avvocati non potrà limitarsi ad insegnare l'esegesi dottrinale o giudiziale delle norme positive e dei casi pratici oppure trasmettere gli espedienti tecnici di costruzione della difesa giudiziale, ma dovrà tener conto di *entrambi* questi metodi didattici unificandoli attraverso la sintesi della dialettica e della retorica⁵.

E – sempre per questo motivo – attraverso il nostro Centro di Ricerche insistiamo da tempo sulla necessità di «formare i formatori» (confortati in ciò, come dicevo all'inizio, anche dall'autorevole parere del Consiglio Nazionale Forense): obiettivo che comporta, nella fase iniziale, una serie di attività a livello scientifico volte ad individuare i criteri generali per una meta-didattica, e, in seguito, l'organizzazione di prassi applicative anche minute destinate a 'costruire' l'unità didattica (la lezione) in tutti i suoi aspetti.

Come osservavo nell'introduzione a *Didattica forense*, citata all'inizio di questo breve contributo⁶, non altro è stato l'itinerario delle nostre iniziative nel corso di questi ultimi anni. Dopo la fondazione del CERMEG (2004) i suoi soci si sono dedicati, anche mediante la partecipazione a diversi progetti di ricerca nazionali e regionali, all'analisi critica dei modelli culturali e metodologici esistenti, elaborando un profilo classico del giurista utile ad affrontare le sfide dell'età «post-moderna».

Questa fase prettamente accademica e scientifica si è sviluppata favorendo costantemente l'osmosi con l'universo della prassi forense, luogo d'origine (dei problemi) e destinazione finale (delle soluzioni) per tutte le ricerche attuate, nella prospettiva – per noi fondamentale – della centralità del processo nell'esperienza giuridica.

In un momento successivo, dopo le analisi ed i riscontri *in vivo*, e soprattutto dopo aver stabilito vincoli consistenti di collaborazione con i Consigli dell'Ordine geograficamente più vicini e sensibili, si sono delineate le finalità didattiche proprie delle scuole forensi (che

4 Su ciò, magistralmente: F. CAVALLA (a c. di), *Retorica Processo Verità*, Milano, 2007.

5 *Didattica forense*, cit., p. 53. Il cs. è mio.

6 V. *supra* nota 1.

si andavano nel frattempo costituendo). È in questa fase che alcuni Consigli hanno previsto espressamente nello Statuto delle erigende scuole la presenza obbligatoria di un «modulo» di metodologia giuridica accanto alle materie istituzionali. Modulo il cui insegnamento è stato affidato a studiosi e docenti di filosofia del diritto.

La metodologia, infatti, comprende (secondo la prospettiva classica) lo studio delle discipline finalizzate a produrre «chiarezza, logica e rigore metodologico dell'esposizione [...] capacità di soluzione di specifici problemi [...] padronanza delle tecniche di persuasione» (cito dall'art. 1 bis, 9° comma, della L.180/2003 sui criteri di valutazione della prova scritta all'Esame di Stato per la professione d'avvocato). In questo senso, dunque, l'inserimento a Statuto di un modulo didattico di metodologia risponde ai precisi *desiderata* del legislatore circa le abilità richieste al principiante avvocato.

Molto più di questo, però, vale l'osservazione per cui la metodologia giuridica non può limitarsi a rappresentare *una* fra le materie impartite nella scuola, poiché, se quest'ultima vuole davvero ispirarsi al modello non occasionale del «ginnasio forense», dovrà assumere la metodologia come *struttura* e non soltanto come *contenuto* inserito in un contesto ancora 'tradizionale' (sostanzialmente mutuato in sedicesimo dalle Facoltà giuridiche). Il che significa che il *frame* delle diverse unità didattiche (di civile, di penale, di amministrativo ecc.) dovrà avere natura metodologica: ed ecco che torna in ballo la questione della «formazione dei formatori» e della meta-didattica, poiché in assenza di personale docente, e direi anche amministrativo e direttivo, istruito o quantomeno informato sulla prospettiva metodologica del «ginnasio forense», nessuna *struttura* potrà costituirsi nel senso desiderato (e la metodologia avrà, al più, una funzione accessoria).

L'esperienza maturata in anni d'intenso dialogo con i Consigli dell'Ordine, con le scuole forensi e di specializzazione, con i *master* di perfezionamento e così via, ha mostrato 'oltre ogni ragionevole dubbio' che, senza affrontare questa fase ulteriore, il progetto culturale elaborato a livello teorico è destinato ad arenarsi sulle secche di situazioni contingenti, non essendo riuscito a vincere le resistenze di una mentalità ancora normocentrica sul piano della dottrina e cinica su quello della prassi⁷.

⁷ Sono tornato più volte su questo punto. V. p. es. M. MANZIN, *Il cinismo giudiziario e le virtù del metodo* in P. MORO, *Scrittura forense. Manuale di redazione del parere motivato e dell'atto giudiziale*, Torino, 2008, pp. 1-3.

Questo breve contributo scritto fa seguito ad un *tour* di convegni, conferenze e lezioni, e ad una pubblicazione a stampa di carattere manualistico (*Didattica forense*, cit. in nota), espressamente concepiti per avviare la fase della meta-formazione. Come ebbi modo di scrivere in proposito, occorrerà valutare

il tipo di *feedback* che la pubblicazione di questo libro e l'applicazione dei suddetti canoni [metodologici] produrranno presso le scuole forensi che vorranno impegnarsi nella difficile (ma entusiasmante) sfida di testare, per usare le parole di Salvatore Settis, il "futuro del classico". Un'azione di monitoraggio che, ovviamente, non potrà dare frutti significativi avanti uno o due anni accademici⁸.

L'auspicio è che, nel frattempo, la *domanda* (dei docenti, o potenziali docenti, presso le scuole forensi) e l'*offerta* (dei meta-formatori) trovino il modo d'incontrarsi e di porre le basi per la selezione di gruppi che, con diverso grado d'adesione⁹, apprendano il modello «ginnasiale» classico e la connessa metodologia, per poterli poi trasmettere ai loro colleghi nel Distretto d'appartenenza, secondo il principio dei vasi comunicanti. È noto da tempo, infatti, che *bonum diffusivum sui*.

MAURIZIO MANZIN

Professore ordinario di Filosofia del Diritto nella Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Trento

Direttore del Centro di Ricerche sulla Metodologia Giuridica (CERMEG)

È attivo da anni nel campo della formazione degli Avvocati e collabora con diverse istituzioni forensi in attività didattiche e di alta divulgazione scientifica

⁸ *Didattica forense*, cit., p. 13.

⁹ Non è infatti necessario che tutti i formatori si 'appassionino' al fondamento metafisico del progetto così com'è stato sviluppato a livello scientifico-accademico, approfondendone i diversi aspetti; è bene però che ne apprendano almeno l'esistenza e ne intuiscono lo stretto legame con il materiale metodologico e deontologico messo a disposizione dei docenti o futuri docenti.