

Il Service Learning come via italiana alle Cliniche Legali: limiti e prospettive

Service Learning as the Italian Way to Legal Clinics: Strengths and weaknesses

Stefano Bonometti*, Giacomo Felloni*, Letizia Ferri[^]

Riassunto

Il presente contributo approfondisce l'istituto delle Cliniche Legali, alla luce del modello del Service Learning sotto il profilo metodologico e disciplinare, in relazione all'ambito accademico giuridico italiano.

Vi è oggi la necessità di riflettere sul tema di un'innovazione didattica nel contesto universitario, in particolare nel settore delle Scienze giuridiche, dove emerge la necessità di promuovere una circolarità tra modelli ed esperienze. Le Cliniche Legali costituiscono un esempio innovativo di come le metodologie didattiche classiche di insegnamento e apprendimento possano essere applicate in ogni contesto di studi, assumendo prospettive e connotazioni adeguate all'ambito disciplinare ed al contesto culturale in cui vengono trasposte, come previsto dal costrutto dell'interdisciplinarietà.

Dopo aver presentato le potenzialità di un approccio interdisciplinare all'insegnamento, si approfondirà la metodologia del Service Learning e le sue potenzialità di integrazione tra apprendimenti e servizi al territorio (terza missione). In seguito, le Cliniche Legali saranno approfondite nei loro risvolti formativi in ambito nazionale ed internazionale, con una particolare sottolineatura delle peculiarità che devono assumere per essere introdotte efficacemente nell'attuale realtà accademica italiana.

Parole chiave: Didattica, Service Learning, Cliniche Legali, interdisciplinarietà, apprendimento esperienziale.

* TLC dell'Università degli Studi dell'Insubria di Varese e Como.

[^] TLC dell'Università degli Studi dell'Insubria di Varese e Como. E-mail: letizia.ferri@uninsubria.it.

L'articolo è frutto del lavoro congiunto di tutti gli Autori. Tuttavia, è possibile attribuire la supervisione del lavoro e il par. 1.1 e 6 a S. Bonometti, il par. 1 e 2 a L. Ferri; i par. 3, 4, 5 a G. Felloni.

Abstract

This paper provides a comprehensive exploration of the institution of Legal Clinics in the context of the Service Learning model, with a particular focus on methodological and disciplinary considerations, within the framework of Italian legal academia.

In response to the evolving landscape of higher education, particularly in the field of Legal Sciences, there is a growing imperative to contemplate educational innovation. This paper addresses the pressing need to foster a symbiotic relationship between pedagogical models and practical experiences. Legal Clinics serve as a pioneering example of how traditional teaching and learning methodologies can be adapted to various academic contexts, imbued with perspectives and nuances tailored to the specific disciplinary and cultural milieu they inhabit, all in accordance with the principles of interdisciplinarity. Following an exploration of the potential benefits associated with adopting an interdisciplinary approach to education, this paper delves into the methodology of Service Learning and its capacity to seamlessly integrate learning with community service (the “third mission”). Subsequently, Legal Clinics are scrutinized in terms of their educational implications at both the national and international levels, with a particular focus on the unique adaptations required for their effective implementation within the current framework of Italian higher education.

Keywords: Didactics; Service Learning; Legal Clinics; interdisciplinarity; experiential learning.

Articolo sottomesso: 13/09/2023; accettato: 10/11/2023

Disponibile online: 13/12/2023

1. Il ruolo delle metodologie didattiche nell’ambito accademico attuale

Vi è oggi la necessità di riflettere sul tema dell’innovazione didattica nell’ambito accademico, in particolare nel settore giuridico, dove emerge la necessità di promuovere una circolarità tra modelli ed esperienze attraverso didattiche legate ad un apprendimento esperienziale che valorizzi il fare autentico e la relazione con un mentore; all’interno di questa riflessione nasce l’interesse per le Cliniche Legali, metodologia che si andrà a dettagliare dopo averla situata nell’ambito della riflessione accademica e metodologica attuale.

Nel mondo universitario, come nel mondo lavorativo, in tutti i loro ambiti e sfaccettature, una delle parole che risuona maggiormente, in particolare a seguito della pandemia di Covid-19, è “Relazione”, nelle sue diverse declinazioni. Spesso ci si accorge del valore di qualcosa solo nel momento stesso in

cui se ne viene privati, per questo motivo probabilmente l'accento sull'importanza del tessuto relazionale e delle competenze ad esso connesse, a tre anni dall'inizio della pandemia, è così presente, come afferma Benasayang (2019):

per spingere verso una riconquista della esistenza e mettere le persone in condizione di ridare senso alle proprie azioni è necessario metterle in condizione di ritrovare il valore delle relazioni, ridando valore al corpo umano e cioè al contatto fisico tra le persone (oltre che a quello virtuale) e riorientare le esperienze individuali e relazionali agite e vissute corporalmente e affettivamente entro una configurazione concreta di spazi, tempi, corpi e oggetti investiti simbolicamente e culturalmente (p.56).

Le relazioni costituiscono dunque un ambito di studio e riflessione che, anche in termini di collaborazione tra diverse professionalità e competenze, può trovare nuovi ambiti di sperimentazione, a partire dal contesto pedagogico-educativo, seguendo le sollecitazioni che provengono anche dal contesto legislativo nazionale ed internazionale. Le più recenti indicazioni provenienti dall'Unione Europea e dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021), ci restituiscono che il compito principale dell'Università sia costruire conoscenza utile allo sviluppo del paese e formare futuri professionisti capaci di interagire con nuovi costrutti professionali. Con i fondi stanziati nel PNRR, vi sono molte attività che mettono al centro l'importanza della collaborazione tra professionalità diverse, sia in ambito di ricerca che di didattica.

In una società sempre più complessa ed in rapido mutamento, come quella in cui ci si trova attualmente a vivere, sembra che solo la cooperazione, l'aiuto reciproco, l'unione di saperi e competenze diverse potrà permettere di non soccombere alla velocità con cui, anche gli stessi dispositivi tecnologici, come l'intelligenza artificiale, si adeguano in maniera apparentemente molto più immediata e rapida di quanto le persone siano in grado di fare (Fabbri et al., 2022).

1.1 L'interdisciplinarietà

Ai docenti universitari è richiesto uno sviluppo di molteplici abilità e competenze che trascendano la specificità delle proprie discipline e siano in grado, attraverso una conoscenza delle più innovative metodologie didattiche, di migliorare la qualità del loro insegnamento, della valutazione e delle proprie competenze. Questa richiesta di ampliare i propri ambiti e ambienti di azione, che viene fatta oggi con insistenza in ambito accademico e da molti anni è stata proposta agli insegnanti di ogni ordine e grado, è un invito ad aprirsi ad uno sguardo inter e transdisciplinare. Per quanto concerne l'interdisciplinarietà Fundarò (2020) a definisce come:

una realtà totale alla quale si può fare riferimento come oggetto possibile di tutti i vari punti di vista parziali o settoriali dell'educazione disciplinare e delle educazioni. D'altronde esiste una unità soggettiva del sapere, essendo tutte le varie scienze nient'altro che il prodotto di un'unica attività dell'intelletto umano. La scienza è una creazione dell'intelletto umano, con le sue libere invenzioni di idee e di concetti (p. 1).

Ci si chiede come riuscire a trovare un linguaggio, delle metodologie e un'applicazione che permetta alle diverse discipline di mettersi in dialogo tra loro senza perdere le proprie peculiarità, ma anzi potenziandosi. Per rispondere a questa esigenza le teorie del Boundary Crossing (Akkerman, 2011; Engeström 1995) offrono strategie per superare la rigidità disciplinare, ciò che Engeström definisce incapsulamento, per individuare due possibili livelli di integrazione. Il primo è ciò che abbiamo anticipato con il costrutto dell'interdisciplinarietà, uno sguardo che crea collegamenti tra le diverse discipline, ricercando nuclei tematici posti come dei ponti che aprono spazi di dialogo e confronto tra le discipline e con il contesto di realtà. La stessa definizione di competenza di Pellerey (2004) e Castoldi (2017) rappresenta uno sguardo interdisciplinare, ovvero un agire consapevole che orchestra le differenti risorse (discipline e contesto) al fine di affrontare in modo efficace il compito/problema assegnato.

Un secondo livello di integrazione è dato dal concetto di transdisciplinarietà, un andare oltre al riconoscere l'interazione, la reciprocità, i punti in comune tra le discipline, riconoscendo uno spazio oltre le discipline inteso come un sovrastema senza confini stabili. Marzocca (2014) nel suo saggio indica che

la risposta transdisciplinare a questo problema è data dal riconoscere che esistono differenti vie della scienza e non esiste gerarchia fra esse. Al contrario, le diverse modalità sono complementari e – questo è il primo principio chiave della transdisciplinarietà – afferiscono a diversi livelli di realtà (p.11).

Questo livello di integrazione si esprime in possibili tessiture tra differenti tematiche, sguardi plurali per cogliere diversi livelli della realtà; da qui una didattica che incrocia linguaggi e soggetti, tempi e problemi in un territorio “terzo” e aperto per rispondere ai nuovi problemi posti dalla complessità.

2. L'apprendimento “a servizio” della comunità

Uno strumento didattico-pedagogico che si è diffuso per implementare le competenze relazionali e interdisciplinari in ambito educativo negli ultimi anni

è il Service Learning. L'istruzione di qualità equa ed inclusiva per un apprendimento permanente per tutti, così come previsto dal Goal 4 dell'Agenda 2030, necessita il ricorso ad un modello pedagogico che valorizzi l'impegno, la responsabilità, il senso di cittadinanza globale (sul tema, con precipuo riferimento alle cliniche legali v. Lombardi, 2020). Anche all'interno della Costituzione Italiana vi sono innumerevoli sottolineature dell'importanza del "(...) pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese" (art. 3, 2° comma, Cost.). Alla base dell'importanza di nuove metodologie come il Service Learning non vi sono motivazioni esclusivamente di natura didattica, benchè ogni modalità che metta al centro l'apprendimento e lo studente sia ormai dimostrato che porti gli alunni ad essere più propensi allo sviluppo di competenze significative per l'attuale contesto sociale, ma anche di natura sociale e di cittadinanza attiva. La Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 ribadisce, infatti, che "Le competenze richieste oggi sono cambiate: [...] e le competenze, sociali e civiche diventano più importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti".

Infine, altra fonte particolarmente rilevante, specie per quanto riguarda le cliniche legali, è il c.d. Processo di Bologna (un accordo intergovernativo di collaborazione nel settore dell'Istruzione superiore, siglato nel 1999 a Bologna, cui sono seguite ulteriori riunioni). Nel comunicato redatto nel 2001 a seguito dell'incontro di Praga, nell'ambito del Processo di Bologna, si è riconosciuto che:

in the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life (Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th, 2001).

Da un lato, dunque, occorre perseguire la competitività e, dall'altra, la giustizia sociale.

Riprendendo l'importanza per la società odierna delle relazioni e della collaborazione tra discipline, il Service Learning è proprio quell'approccio pedagogico che

porta a ripensare i contenuti ed i metodi secondo la logica della trasformazione migliorativa della realtà, unendo il Learning, l'apprendimento, al Service, l'impegno costruttivo per la comunità. (...) Tramite il Service Learning la scuola diventa soggetto partecipe alla vita della comunità di cui fa parte, prendendo in carico una responsabilità sociale volta al miglioramento (MIUR, 2018).

Tra le centinaia di definizioni¹ che ormai appartengono alla letteratura sul Service-Learning scegliamo quella di Furco, uno dei pionieri internazionali di questa proposta:

Il Service Learning è un approccio pedagogico che unisce in un unico progetto ben articolato i processi di insegnamento/apprendimento e l'intervento nella realtà, allo scopo di dare risposta a bisogni o problemi presenti nella comunità. In questo modo gli studenti imparano con lo scopo di poter offrire un loro personale contributo al miglioramento sociale e ambientale (Furco & Billig, 2001, p. 25).

Si è scelto di mettere in evidenza questa definizione perché qui emerge con immediatezza come l'elemento pedagogico e quello sociale debbano essere coerenti e bilanciati tra loro perché l'attività si conformi correttamente e non tradisca la sua epistemologia originale. Un Service Learning non si può improvvisare e non può essere occasionalmente applicato; come tutte le metodologie didattiche necessita una progettazione coerente² ed una visione che integri coerentemente tutte le competenze che si vogliono sviluppare nei discenti con i bisogni effettivi di un territorio e di un contesto sociale. Infine, la proposta di apprendimento tramite Service Learning deve coniugarsi opportunamente con il curriculum di studi in cui va ad inserirsi, per non correre il rischio di diventare un'attività a latere o aggiuntiva ad un percorso che si costituirebbe anche in maniera indipendente da esso.

2.1 Il Service Learning e l'Università

Per la sua stessa natura, il Service Learning è una metodologia che dà ampie possibilità di applicazione in ambito universitario e non solo per la formazione dei docenti, ma anche e soprattutto per quella degli studenti, nelle aree disciplinari più diverse.

Nell'introduzione al numero dedicato al Service Learning universitario di Sapere pedagogico e Pratiche educative, ne viene sottolineata l'importanza all'interno dell'ambito della terza missione:

si potrebbe aggiungere che attraverso il Service Learning si prospetta un ripensamento radicale del curriculum in atto nelle Scuole e, per l'Università, un invertisamento

¹ Una varietà di studi nel contesto internazionale si esplicita anche nella presenza di diverse denominazioni e sfaccettature per questa metodologia, quali: Civic Engagement education (UK), Aprendizaje y Servicio Solidario – (America Latina e Spagna), Lerner durch Engagement Education (Germania), Service-Learning (USA), ed altro ancora. Nel contesto italiano si riporta la breve sintesi degli studi stilata da Taub (2022)

² Il modello di progettazione diffuso in Italia è quello di CLAYSS, in Fiorin 2016.

della terza missione, non come adempimento di ulteriori indicatori, ma come prospettiva di interdipendenza reale e propulsiva con il territorio (Colazzo & Ellerani 2018, p. 32).

Il Service Learning non è una proposta di arricchimento del curriculum, ma di ripensamento, è un nuovo metodo di insegnamento, è un approccio pedagogico che porta a ripensare i contenuti e i metodi secondo la logica della trasformazione migliorativa della realtà, è un cambio di paradigma. Porta dunque una risignificazione dei fini, non modifica l'impianto scientifico, ma lo trasforma, restituendo una prospettiva educativa e formativa più propriamente radicata nello sviluppo umano (Colazzo & Ellerani 2018).

Più recentemente, nel numero 1/2023 dedicato al Faculty Development e alla didattica innovativa di Excellence and innovation in learning and teaching, si trova la presentazione di un interessante progetto in ambito di Service Learning universitario. Qui l'attenzione alla pratica didattica del Service Learning accademico viene proposta non solo per il suo ruolo nella terza missione, ma anche come un valido aiuto alla costruzione di una comunità educante, interna ed esterna all'ateneo e come un dispositivo fondamentale per l'apprendimento e la formazione dei docenti stessi (Culcasi & Cinque, 2023).

Queste potenzialità del Service Learning lo rendono dunque una metodologia particolarmente adeguata allo sviluppo delle relazioni e dell'interdisciplinarietà, così rilevanti ed attuali in questo momento storico.

Tra i Service Learning si può classificare la metodologia delle cliniche legali poiché la letteratura afferma che esse hanno tra i loro principi:

1. un atteggiamento esplorativo e competenze di analisi critica rispetto al sapere disciplinare,
2. competenze riflessive
3. competenze collaborative e di team working (Mortari et al., 2022).

3. Le tipologie di Cliniche Legali

Con l'espressione "clinica legale" ci si riferisce ad una metodologia didattica – riconducibile, secondo gli autori, al Service Learning – sviluppatasi nei primi decenni del XX secolo, specialmente negli Stati Uniti d'America, con l'obiettivo di fornire agli studenti delle materie giuridiche un approccio più concreto all'oggetto dei loro studi. Si tratta, in particolare, di un'attività didattica contraddistinta da metodologie molto differenti, tutte, però, caratterizzate dall'utilizzo di "metodi interattivi per l'insegnamento di specifiche abilità professionali" (Roccaro, 2015, p. 14).

In particolare, le cliniche legali hanno, come obiettivo, quello di formare, sin dall'ambito universitario, gli studenti delle materie giuridiche anche nelle competenze pratiche connesse alla materia che studiano (il "saper fare"), in modo non diverso da quanto accade, con le cliniche mediche, per gli studenti di medicina: da questa analogia discende, pertanto, l'espressione "clinica legale" (Carnelutti, 1935; Frank, 1932-1933; Wigmore, 1926).

In questa prospettiva, un ruolo preponderante viene svolto dal Service Learning, con il quale lo studente viene chiamato a svolgere attività non solo affini al suo corso di studio, ma altresì funzionali al miglioramento della comunità (Casadei, 2019).

In particolare, si possono individuare diverse forme di clinica legale³, in cui la funzione di Service Learning è più o meno marcata.

Anzitutto, rientrano in tale definizione le c.d. "in-house clinic": in questi casi, lo studente entra direttamente in contatto con gli utenti, svolgendo, all'interno dell'università, un'attività di consulenza non dissimile da quella che svolgerebbe, nel proprio studio, un avvocato. Un'altra forma di clinica legale, che prende il nome di "externship", comporta, invece, che lo studente svolga la suddetta attività non più nelle mura universitarie, ma al di fuori di esse (in uno studio legale, in un'impresa, in tribunale), sempre sotto la supervisione di un tutor. In questo caso, lo scarto tra l'università e il mondo del lavoro viene ulteriormente ridotto. A questa categoria si possono ricondurre anche i programmi di street law, molto utilizzati nell'ordinamento italiano, nel quale gli studenti sono chiamati a educare una specifica comunità su questioni giuridiche di particolare interesse per quel territorio: in tal modo si offre ai membri di quella comunità la conoscenza dei diritti essenziali. Al riguardo, le ipotesi più note sono le assistenze nelle case circondariali oppure nelle associazioni a tutela degli immigrati.

In queste ipotesi, la funzione di Service Learning emerge in modo preponderante, essendo lo studente chiamato a svolgere un'attività in prima persona finalizzata a fornire risposte alle esigenze manifestate da determinate categorie appartenenti al territorio in cui l'Università si trova.

Diverso è, invece, il caso della clinica legale esclusivamente simulativa: in questi casi, lo studente si limita a studiare dei casi (fittizi o reali) selezionati dal professore (una sorta di moot court). Se tale tipologia di clinica legale ha l'indubbio vantaggio di ridurre lo stress dello studente, non essendo chiamato ad assumersi alcuna reale responsabilità, essa, dall'altro, comporta anche un minor coinvolgimento emotivo dello studente stesso.

Proprio questo minore coinvolgimento dello studente ha comportato un acceso dibattito tra quanti ritengono che anche la modalità simulativa rientri a

³ Per un'ampia rassegna v. Roccaro, 2015; Grossman, 1974.

pieno titolo tra le cliniche legali (Roccaro, 2015) e quanti, invece, escludono questa soluzione estensiva (Serafinelli, 2022; Chiaromonte, 2021).

4. Il Service Learning nelle Cliniche Legali

La funzione di Service Learning – nel significato sopra chiarito – è, in realtà, una caratteristica delle cliniche legali che non si è sviluppata immediatamente, ma ha richiesto molto tempo. D'altra parte, come si vedrà, il ruolo di Service Learning della clinica legale può declinarsi in modalità anche molto diverse a seconda dei contesti socioeconomici in cui il servizio di clinica opera.

In effetti, nella sua versione originaria, quale era stata concepita nel sistema statunitense da J. Frank e in quello italiano da F. Carnelutti, la funzione di Service Learning della clinica del diritto era pressoché assente: il beneficiario della clinica legale era considerato poco più che uno strumento per l'apprendimento dello studente; affermava, infatti, Carnelutti (1935) che “il povero dà qualcosa in corrispettivo all'assistenza che riceve; fornisce, appunto, alla scuola il corpus necessario all'insegnamento” (p. 174).

La spiegazione di questo approccio didattico, molto lontano dal Service Learning, trova le sue basi dogmatiche nella concezione di teoria generale all'epoca imperante (realismo giuridico), di cui J. Frank era uno dei massimi esponenti. In questa concezione, fonte del diritto non sono tanto le norme di legge, ma soprattutto l'applicazione giurisprudenziale che di queste norme viene operata dalla giurisprudenza. In questa prospettiva, dunque, particolarmente feconda in un sistema di common law⁴ quale è quello nordamericano, allo studente non possono essere insegnate solo le norme di legge o gli orientamenti giurisprudenziali, ma è necessario che egli apprenda anche i percorsi logico-giuridici e financo emotivi, che guidano il giudice ad adottare una certa decisione:

where the langdell system [i.e. il metodo casistico, di stampo meramente teorico, elaborato dal prof. Langdell presso la Harvard Law School, n.d.r.] is most seriously at fault is in its naive assumption of the inviolability of the stare decisis doctrine and its corollaries, in its implied belief that in a study of the precedents and nowhere else is to be found the answer to the question, “How does a court arrive at its decisions?” (Frank, 1932-1933, p. 912).

⁴ In tale ordinamento i precedenti giurisprudenziali hanno un'efficacia vincolante che non esiste nei sistemi di civil law (come è quello italiano), in cui i giudici sono sottoposti solo alla legge.

Questa visione è progressivamente mutata, nel sistema nordamericano, nel corso del tempo, dapprima con le Legal aid societies (finalizzate ad offrire assistenza legale agli indigenti) e, poi, nell'ambito della rivoluzione sociale degli anni '60, sino ad un ribaltamento di prospettiva (Grossmann, 1974). Nel sistema nordamericano il Service Learning delle cliniche legali ha assunto un'importanza tale che senza giustizia sociale non è neppure più ipotizzabile una clinica legale.

Questo retroterra socioeconomico era meno presente nell'Europa continentale, in cui, in effetti, le cliniche legali non hanno, sino a tempi recenti, avuto particolare successo.

Al riguardo, è stato correttamente osservato nella dottrina d'oltralpe come tanto il sistema socioeconomico, quanto, quello universitario siano profondamente diversi tra i paesi di common law (specialmente gli Stati Uniti) e quelli di civil law (Poillot, 2017).

Sotto il primo profilo, le esigenze di giustizia sociale, sottese al successo delle cliniche legali negli Stati Uniti, sono in larga parte sconosciute nel sistema nordamericano.

In effetti, la questione è solo apparentemente ovvia, poiché, ferma restando la funzione centrale riconosciuta alla didattica, la clinica legale ha progressivamente assunto un ruolo sociale sempre più marcato (Grossmann, 1974). Anzi, secondo una teoria alquanto accreditata, è stato proprio il ruolo di service a determinare il successo della clinica legale nel sistema statunitense. Infatti, a seguito della pronuncia della Corte Suprema (Caso Gideon vs. Wainright) che ha sancito il diritto per ogni imputato non abbiente alla difesa tecnica a spese dello Stato, nel contesto della c.d. war on poverty negli anni '60 e '70 furono istituite molteplici associazioni con lo scopo di permettere un accesso universale alla giustizia. In un tale contesto la clinica legale poteva, così, rappresentare un efficace strumento per garantire un'attività legale gratuita ai non abbienti, in concorso con i legal aids.

Si tratta, però, di problematiche in larga parte estranee all'Europa occidentale, in cui lo Stato sociale è, complessivamente, più forte che negli Stati Uniti (Poillot, 2017).

Pertanto, se una qualche funzione sociale deve riconoscersi a questo istituto, esso deve essere ricercato non già nell'assistenza legale ai soggetti economicamente più fragili, ma, semmai, in favore di soggetti socialmente più deboli. Non sorprende, dunque, che le principali direttrici in cui si sono mosse le cliniche legali in Europa concernono la protezione internazionale, le richieste di asilo politico e la tutela dei consumatori (Bartoli, 2016). Si tratta, infatti, di settori in cui può riconoscersi un ruolo di Service Learning della clinica legale, ma diversi da quelli in cui solitamente operano le cliniche legali nordamericane. Del

resto, questa diversità di ambiti non deve stupire: è, infatti, inevitabile che ciascuna Università modelli la propria offerta, anche in termini di cliniche legali, in base alle esigenze del tessuto sociale in cui è inserita.

In particolare, nel sistema italiano il focus è incentrato non tanto sulla tutela dei non abbienti, quanto, piuttosto, di minoranze o, comunque, di categorie di persone più fragili: in tutti questi casi, all'esigenza statunitense di assicurare al non abbiente un'assistenza legale minima, nell'ordinamento italiano si sostituisce, con maggior forza, l'esigenza di informare gli utenti delle cliniche legali circa i loro diritti.

Questa differenza con il sistema nordamericano si spiega agilmente con le ragioni già esaminate in precedenza: da un lato, un tessuto sociale mediamente più compatto; dall'altro, una maggiore facilità, anche per i non abbienti, ad ottenere una sufficiente tutela legale. Ne risulta, quindi, fortemente rafforzato il ruolo di terza missione dell'Università (Casadei, 2019): l'istruzione superiore non viene più "relegata" a lezioni meramente frontali, avulse dal contesto socioeconomico in cui sono inserite, ma ne diventa parte. In questo contesto, dunque, si giustifica una maggiore attenzione a colmare le asimmetrie informative del cittadino rispetto alle istituzioni.

Sotto il secondo profilo, poi, anche il sistema universitario italiano (e, più in generale, europeo) si presenta assai diverso da quello americano.

Infatti, mentre nel sistema nordamericano la figura del professore e quella del clinico sono nettamente separate, questa distinzione manca nel sistema europeo, in cui i clinici sono gli stessi professori incardinati nell'università; consegue una maggiore importanza, oltre che dell'attività didattica, anche della ricerca, quale elemento distintivo dei docenti universitari (Poillot, 2017, pp. 133 e seg.).

5. La via italiana alle Cliniche Legali

La proposta di una via italiana alle cliniche legali non sarebbe completa senza aver esaminato anche i limiti che i modelli sopra proposti assumono nel nostro ordinamento. Ciò vale, in particolare, proprio per quei casi in cui il ruolo di Service Learning è maggiore (in particolare, i già esaminati modelli di in-house clinic).

Infatti, molte attività svolte, nel sistema americano, dagli studenti sono, nel nostro ordinamento (ma, più in generale, in molti Paesi europei), vietate, stante la riserva riconosciuta dalla legge alla professione di avvocato.

Ciò vale, anzitutto, per quanto riguarda l'attività giudiziaria (da intendersi, ai sensi dell'art. 2, 5° comma, l. n. 247/2012, "l'assistenza, la rappresentanza e la difesa nei giudizi davanti a tutti gli organi giurisdizionali e nelle procedure

arbitrali rituali”). Questa attività, se svolta a sostegno dei destinatari delle cliniche legali, richiede l’iscrizione nell’albo degli avvocati, ai sensi della citata normativa. Al riguardo, non vi può essere dubbio che gli studenti che svolgessero tali attività violerebbero la riserva di attività in favore degli avvocati e potrebbero trovarsi a rispondere financo del reato di esercizio abusivo di una professione⁵. Peraltro, è appena il caso di aggiungere come sia assai improbabile che nel nostro ordinamento una qualunque clinica legale richieda lo svolgimento di attività giudiziarie, le quali sono notoriamente riservate agli avvocati.

Più complessi sono, invece, i limiti entro cui possono muoversi gli studenti al di fuori delle aule di giustizia, nell’ambito di attività di consulenza prestata in favore degli utenti delle cliniche. Si tratta, del resto, del caso di gran lunga più frequente nell’organizzazione delle cliniche legali. Ciò vale, senz’altro per le in-house clinics, ma anche per la maggior parte delle cliniche redatte secondo il modello della externship. In tali modelli, infatti, come visto, gli studenti sono chiamati a svolgere una diretta attività di consulenza nei confronti degli utenti direttamente in università (in-house clinic) oppure al di fuori di esse (externship).

Ebbene, in questi casi risulta quantomai opportuno delimitare l’ambito di attività, al fine di evitare di incorrere in sanzioni. In effetti, ai sensi dell’art. 2, 6° comma, I, pt., l. n. 247/2012, è di competenza esclusiva degli avvocati “l’attività professionale di consulenza legale e di assistenza legale stragiudiziale, ove connessa all’attività giurisdizionale, se svolta in modo continuativo, sistematico e organizzato”. Fattispecie in cui la clinica legale, in quanto tale, sembrerebbe rientrare, stante la continuità, sistematicità e organizzazione dell’istituto in esame.

Queste preoccupazioni hanno, dunque, mosso, a livello operativo, molte università a concludere accordi con gli Ordini degli Avvocati dei rispettivi circondari, con l’obiettivo di delimitare e rispettare le rispettive sfere di attribuzioni riconosciute dalla legge agli avvocati.

Si tratta di soluzione senz’altro da condividere, che prevedendo, seppur a vario titolo, il coinvolgimento diretto di avvocati, permette un coordinamento da parte di un professionista legittimato a svolgere l’attività riservata. Al contempo, questa soluzione permette altresì agli studenti di beneficiare della professionalità degli avvocati all’interno della clinica, con beneficio anche in termini di apprendimento.

⁵ Previsto dall’art. 348 del Codice Penale.

6. Conclusioni

In conclusione, possiamo osservare come il Service Learning sia la base della metodologia didattica delle Cliniche Legali, qualora queste, come solitamente accade, siano inserite nei corsi di laurea in Giurisprudenza. È, dunque, in questa direzione che occorre muovere nel progettare una clinica legale. Infatti, sono strumenti che permettono ai futuri giuristi una formazione più completa e consapevole della complessità dei contesti di esercizio della professionalità.

Basti, al riguardo, osservare che l'insegnamento universitario italiano, specialmente nei dipartimenti di giurisprudenza, ha sempre peccato di una eccessiva "cattedricità". Scriveva, infatti, Piero Calamandrei, già negli anni '20 dello scorso secolo:

credo che il difetto fondamentale dell'insegnamento giuridico universitario sia il tradizionale metodo cattedratico (altresì detto metodo "chiacchieratorio") secondo il quale la lezione consiste in una predica che l'insegnante dal suo pulpito gesticolando infligge a una turba di penitenti immobili e silenziosi (Calamandrei, 1921, p. 134).

E ancora,

in un ordinamento, come il nostro, che mantiene gli insegnamenti obbligatori e considera la esercitazione non come forma unica o principale di insegnamento, ma come integrazione di un corso di lezioni cattedratiche, manca agli studenti il tempo materiale per seguire le esercitazioni, e soprattutto, per seguirle con frutto (...) Finché lo studente sa che il vero scopo pratico dei suoi studi è l'esame, che interesse ha a imparare meno superficialmente di quanto la lezione cattedratica gli consenta? (Pasquali & Calamandrei, 1923, pp. 230-231).

Ebbene, se tale staticità nell'insegnamento rappresenta, ab immemorabili, il tratto distintivo, ma anche il punto debole dell'università italiana, la clinica legale, nella rivisitazione europea sopra proposta, rappresenta, a parere di chi scrive, un'eccellente occasione di sviluppo. Infatti, questa metodologia garantisce un miglior apprendimento degli studenti non solo, tramite il Service Learning, delle nozioni teoriche insegnate, ma anche di competenze pratiche solitamente estranee al mondo accademico. Inoltre, nel perseguimento di questo obiettivo, anche il ruolo di terza missione dell'università verrebbe notevolmente irrobustito, con beneficio per l'intera comunità in cui l'università opera. Del resto, con le precauzioni operative che si è cercato di illustrare nelle pagine che precedono, non paiono esservi seri ostacoli, né giuridici né pratici, all'inserimento di questi istituti nelle università.

Riferimenti bibliografici

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects, in *Review of Educational Research*, 81, 132-169. DOI: 10.3102/0034654311404435.
- Bartoli, C. (2016). Legal clinics in Europe: for a commitment of higher education in social justice, *Diritto & Questioni Pubbliche*, 1.
- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?*. Milano: Vita e Pensiero.
- Calamandrei, P. (1921). *Troppi avvocati!* (Vol. 46). La Voce.
- Carnelutti, F. (1935). Clinica del diritto, in *Proc. Civ.*, (Vol. 2, No. 1).
- Casadei, T. (2019). L'approccio clinico-legale e le sue (utili) implicazioni, *Rivista di filosofia del diritto*, 8(2), 277-296.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Carocci.
- Chiaromonte, W. (2021). *La formazione del giurista attraverso l'insegnamento clinico del diritto: qualche spunto ricostruttivo "per principianti"*. LLC.
- Colazzo, S., & Ellerani, P. (2018). *Service learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*. Università del Salento. DOI: 10.1285/i26108968n2.
- Culcasi, I., & Cinque, M. (2021) L'impatto del Service-Learning universitario: il progetto Hope. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, (1). DOI: 10.32801-2021oa12076.
- Dewey, J. (2014) (1938). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina.
- D.M. n.35 del 22/06/2020: Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336. Doi: 10.1016/0959-4752(95)00021-6.
- Fabbri, L., Romano, A., Carmignani, S. (2022). Sviluppare i processi di innovazione attraverso i meccanismi di apprendimento all'interno delle comunità professionali. Un modo di pensare e fare i Teaching & Learning Center. In Fabbri, L., Romano, A. (a cura di). *Transformative teaching in higher education*. Pensa Multimedia. pp. 19-50.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Mondadori Università.
- Frank, J. (1933). Why not a clinical lawyer-school?. *University of Pennsylvania Law Review and American Law Register*, 81(8), 907-923.
- Freire, P. (1970). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Fundarò, A. (26 giugno 2020), Interdisciplinarietà: cos'è, metodologia e pratica, in *Orizzonte Scuola*, in: <https://www.orizzontescuola.it/interdisciplinarieta-cose-metodologia-e-pratica> (8/9/2023).
- Furco, A. & Billing, S.H. (2001). *Service-Learning: the Essence of the Pedagogy*. Information Age Publishing.

- Furco, A. (2009). La reflexión sobre la práctica, una componente vital de las experiencias de aprendizaje-servicio. In *Actas del XII Seminario Internacional de Aprendizaje-Servicio Solidario*, pp. 27-36.
- Grossman, G. S. (1974). Clinical Legal Education: History And Diagnosis. *Journal of Legal Education*, 26(2), 162-193. <http://www.jstor.org/stable/42892228>.
- LEGGI 31 dicembre 2012, n. 247: Nuova disciplina dell'ordinamento della professione forense.
- LEGGI 20 agosto 2019, n. 92: Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.
- Lombardi, P. (2020). L'accesso alla giustizia nel quadro dell'Agenda ONU 2030 sullo sviluppo sostenibile. *Federalismi.it*, (16/2020), 184-205.
- Marzocca F. (2014). Il nuovo approccio scientifico Verso la transdisciplinarietà. *Atopon Rivista di Psicoantropologia Simbolica*, 10, 1-40.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa, a cura di Scuola di Barbiana*. Mondadori.
- MIUR (2018a). *Una via italiana per il Service Learning*, Roma. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning> (10/10/2023).
- MIUR (2018b). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida* <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>.
- Mortari, L., Silva, R., & Bevilacqua A.M.A. (2022). L'analisi delle pratiche discorsive come strumento per la valutazione d'efficacia dell'innovazione didattica: Il caso delle cliniche legali. In Fabbri, L., Romano, A. (a cura di). *Transformative teaching in higher education*. Pensa Multimedia. pp. 157-178.
- Orlandini, L., Chipa, S., & C. Giunti, (a cura di) (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica: le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Carrocci.
- Pasquali, G. & Calamandrei, P. (1923). *L'università di domani*. Foligno
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia.
- Poillot, E. (2017). Comparing Legal Clinics: Is There a Way to a European Clinical Culture?: The Luxembourg Experience. *European Journal of Comparative Law and Governance*, 4(2), 111-139. DOI: 10.1163/22134514-00402003.
- Roccaro, D. (2015). Caratteri e tipologie delle cliniche legali. In Smorto, G.(a cura di). *Un manuale operativo*. Edizioni NEXT, pp. 13-32.
- Santoro, E. (2019). Guai privati e immaginazione giuridica: le cliniche legali e il ruolo dell'università. *Rivista di filosofia del diritto*, 8(2), 231-256.
- Serafinelli, L. (2022). Alle origini delle cliniche legali nella formazione del giurista statunitense: tra nativismo e New Deal. *DPCE Online*, 49(4).
- Taub, M.K. (2022). L'impatto del Service-Learning su docenti e educatori. In Boffo, V., & Togni, F. (edited by). *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*. Firenze University Press, pp. 231-234.
- Wigmore, J. H. (1926). The Legal Clinic: What It Does for the Law Student. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 124(1), 130-135.