

## ***Il Service Learning in area giuridica: l'esperienza dell'Università di Verona***

### **Service Learning in the legal field: The experience of the University of Verona**

Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua, Alessandra Cordiano\*

#### **Riassunto**

Il Service Learning (SL) è una metodologia didattica che consente di integrare l'apprendimento accademico con il servizio alla comunità, promuovendo una connessione pratica tra teoria e prassi. Basato sul pensiero di Dewey, il SL enfatizza la riflessione critica e il servizio come contributo alla società, sviluppando competenze professionali e trasversali come il problem-solving e il teamwork, incoraggiando una visione civica e sociale complessa. Nello specifico ambito delle scienze giuridiche, essa consente agli studenti di confrontarsi con problemi reali, sviluppando una conoscenza pratica del diritto e una forte identità professionale, oltre a promuovere una visione olistica e collaborativa della disciplina legale. Il progetto Erasmus+ “*Mobilising university-community resources through SL for the inclusion of migrants/refugees*” ne rappresenta un esempio attuativo. Esso si propone di affrontare le sfide dell'inclusione sociale in Europa tramite il SL, coinvolgendo università ed enti locali nella creazione di reti di sostegno interconnesse finalizzate da un lato al supporto di persone migranti e rifugiate, dall'altro ad uno sviluppo professionale riflessivo degli studenti universitari.

**Parole chiave:** Scienze giuridiche, Scienze dell'educazione, Service Learning, Cliniche legali, Università, Centro per l'innovazione didattica.

---

\* Università degli Studi di Verona. Contatto principale Bevilacqua Alessia, e-mail: [alessia.bevilacqua@univr.it](mailto:alessia.bevilacqua@univr.it)

Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Luigina Mortari il paragrafo 1, a Roberta Silva il paragrafo 2, ad Alessia Bevilacqua il paragrafo 3.1 e ad Alessandra Cordiano il paragrafo 3. L'attribuzione della bibliografia è invece equamente divisa.

## Abstract

Service Learning (SL) is an educational methodology that integrates academic learning with community service, fostering a practical connection between theory and practice. Based on Dewey's philosophy, SL emphasizes critical reflection and service as contributions to society, developing professional and transversal skills such as problem-solving and teamwork, while encouraging a comprehensive civic and social perspective. In the specific field of legal studies, it enables students to tackle real-world issues, developing practical knowledge of the law and a strong professional identity, while also promoting a holistic and collaborative view of the legal discipline. The Erasmus+ project "*Mobilising university-community resources through SL for the inclusion of migrants/refugees*" exemplifies this approach. It aims to address the challenges of social inclusion in Europe through SL, involving universities and local entities in creating interconnected support networks aimed at supporting both migrants and refugees and fostering reflective professional development among university students.

**Keywords:** Law education, Intercultural education, Service learning, Legal clinic, Higher education, Teaching and Learning Center.

*Article submitted: 22/04/2024; accepted: 06/12/2024*

## 1. Le potenzialità formative del Service Learning

Il Service Learning (SL) è una strategia didattica introdotta tra il 1966 e il 1967 presso la Oak Ridge Associated University da Sigmon e Ramsey, i quali usarono questa espressione per descrivere un progetto all'interno del quale gli studenti venivano messi in relazione con la comunità locale, di cui prendevano in carico specifiche necessità impegnandosi nella loro risoluzione, dando vita a una reale circolarità tra teoria e prassi e sviluppando, al contempo, uno sguardo socialmente e civilmente impegnato (Stanton, Giles & Cruz, 1999). Nei programmi di SL, infatti, l'apprendimento degli studenti e il miglioramento della comunità sono strettamente correlati poiché il raggiungimento dei learning outcome deriva dalla presa in carico dei bisogni della comunità di cui diventano membri a tutti gli effetti (Scott, 2012). Il SL ha rapidamente trovato diffusione all'interno delle istituzioni formative americane, tanto che nel 1993 la sua rilevanza è stata sottolineata anche da un atto legislativo del governo federale degli Stati Uniti, attraverso il Community Service Trust Act, trovando anche, negli ultimi anni, una diffusione sempre più ampia anche in ambito europeo (Aramburuzabala, McIlrath, & Opazo, 2019).

Nonostante esistano molte definizioni di SL, tutte concordano nel ruolo fondamentale che ha, per la sua implementazione, il pensiero pedagogico di Dewey e due sono in particolare gli elementi fondamentali che incarnano questo legame. Il primo è l'integrazione tra la dimensione esplorativa e creativa con quella critico-riflessiva (Dewey, 1962). Questa compenetrazione è essenziale per promuovere lo sviluppo di un apprendimento che, per quanto basato su obiettivi curriculari, non si riduca un mero "assorbimento" di nozioni, ma sia invece caratterizzato da un'acquisizione di sapere intima e ragionata (Kahne & Westheimer, 1996). Il secondo elemento è invece legato al concetto stesso di "servizio" che assume il suo significato precipuo proprio se messo in relazione con il pensiero deweyano. Infatti, secondo questo studioso lo scopo dell'educazione non deve essere quello di sviluppare abilità e facoltà mentali fini a sé stesse, bensì condurre l'individuo a sviluppare le proprie potenzialità, mostrandogli al contempo come esse possano essere messe "al servizio" della comunità, contribuendo alla fioritura della società a cui egli o ella appartiene (Dewey, 1916). Similmente, anche l'aspetto sociale e civico che caratterizza il SL passa attraverso un'assunzione di responsabilità personale da parte dello studente, che, attraverso l'azione di servizio in cui è coinvolto, assume un ruolo all'interno di una comunità di cui egli stesso entra a far parte, favorendone l'empowerment in una prospettiva co-partecipativa e civicamente significativa (Kahne Clark et al., 1997; Stoecker et al., 2010). Questa definizione rende evidente come il SL permetta lo sviluppo accademico e personale degli studenti, promuovendone sia le competenze accademiche e tecnico-professionali, che quelle personali. In particolare, oltre a numerose competenze trasversali come quelle comunicative, socio-relazionali, di problem-solving e di team-working (Furco, 1996, Hecht & Grode, 2012), questa strategia didattica porta anche a uno sviluppo delle competenze critico-riflessive, nonché un incremento delle civic skill e di uno sguardo capace di cogliere la complessità civile e sociale della realtà in cui siamo immersi.

L'enfasi sulla dimensione riflessiva è strutturale per il SL poiché, coerentemente con la visione deweyana, momenti di riflessione sia individuale che condivisa sono previsti al suo interno, in quanto essenziali per tradurre le esperienze concrete in apprendimento, attraverso una rilettura critica di quanto sperimentato (Ash, Clayton & Atkinson, 2005; Mortari, 2017). Dall'altra essa risulta oggetto di particolare enfasi in quei casi in cui questo strumento didattico viene messo a servizio della costruzione professionale di soggetti che saranno chiamati a confrontarsi con contesti esperienziali complessi e articolati. In tal caso, infatti, la riflessione non solo diventa funzionale all'efficacia didattica del SL, ma vero e proprio obiettivo di apprendimento, poiché necessaria all'induction lavorativa (Eyler & Giles, 1999; He & Prater, 2014; Mortari, 2017).

## 2. Il Service Learning come strumento di innovazione didattica in ambito legale

Negli ultimi anni il dibattito internazionale che ruota attorno alla didattica in ambito legale ha evidenziato la necessità, sempre più avvertita come cogente, di formare professionisti dotati di competenze atte ad affrontare scenari caratterizzati da elevati gradi di complessità. Ciò è particolarmente vero in contesti in cui, sempre più frequentemente, le questioni legali si mescolano a temi di ordine sociale, economico e politico. A questo problema si sommano altre questioni non irrilevanti, legate alla difficoltà, da parte dei giovani professionisti legali, di confrontarsi con una professione sfidante da un punto di vista emotivo e socio-relazionale, sia per la dimensione competitiva che questa professione porta con sé, sia per le questioni problematiche e talvolta dolorose con cui essa porta a confrontarsi. Questa difficoltà, riportata ormai con sempre maggiore frequenza, esita in un tasso sempre più elevato di insoddisfazione e burn-out tra gli studenti e i praticanti legali, che spesso sfocia nell'abbandono (Stuckey et al., 2007; Rhode, 2012; Knauer, 2015).

Appare pertanto essenziale da un lato sviluppare, nei futuri professionisti di area legale, una visione della disciplina maggiormente olistica, profonda, critica e ramificata, capace di stabilire connessioni con altre branche del sapere. E questo porta con sé il bisogno di inserire nei percorsi di legal education attività didattiche tese a promuovere lo sviluppo del pensiero critico-riflessivo e un atteggiamento maggiormente esplorativo e orientato al problem solving (Ryan et al, 2013, Sheriff, 2015, Barton, 2016). Dall'altro lato, però, si evidenzia anche il bisogno di puntare sulla crescita delle cosiddette competenze trasversali, sia di tipo interpersonale che intrapersonale, con particolare riferimento alle competenze di autoregolazione, a quelle socio-emotive e relazionali, ma anche alle competenze comunicative, nonché una sensibilità di tipo sociale e civica (Lawton, Saban & Whittam, 2022, Vljakovic & Dabetic, 2023). Queste riflessioni, seppure ormai ampiamente condivise, non hanno ancora portato, a livello globale, a un cambiamento radicale nelle pratiche didattiche che coinvolgono al Legal Education, nella quale dominante è ancora la lezione frontale, che si rivela poco funzionale al raggiungimento degli obiettivi formativi qui delineati rispetto all'utilizzo di metodologie didattiche attive (Bloom, 2017; Jones, 2017).

In ambito statunitense, nel 2011, l'Association for American Law School (AALS) ha individuato nel SL un modello pedagogico di riferimento per l'odierna educazione in ambito legale. Spesso tale strumento didattico è stato messo in relazione con le cliniche legali (ovvero con quei laboratori in cui gli studenti affiancano attivamente un avvocato impegnato in una causa reale, spesso pro bono), tuttavia si tratta di due modelli che, per quanto legati da

importanti punti di contatto, poggiano su principi diversi. Le cliniche legali, infatti, mirano a promuovere azioni di supporto rispetto a soggetti svantaggiati, facendo assumere al professionista un ruolo per così dire “restitutivo”, mentre nel SL il ruolo dello studente è quello di un membro della comunità in cui viene inserito, condizione che ne sottolinea non solo l’assunzione di responsabilità e l’impegno civico, ma anche l’enfasi sulla dimensione collaborativa oltre che sociale (Rowthorn, 2012).

Da un punto di vista disciplinare, il SL consente di venire a contatto con problemi “reali”, per loro natura complessi ed articolati, permettendone una visione particolarmente approfondita proprio in virtù del ruolo di “testimone interno” che lo studente è in grado di assumere. Questo, per il futuro professionista, significa potersi approcciare al sapere legale superando la classica dicotomia tra teoria e prassi, sviluppando al contempo una conoscenza del metodo e del processo legale efficace proprio perché acquisita a partire da una dimensione esplorativa ed esperienziale (Rougeau, 2009). Questo incide positivamente sullo sviluppo del pensiero analitico e critico, applicato ai temi legali, ponendo le basi per la creazione di un’identità professionale più “creativa” in quanto maggiormente capace di entrare in dialogo con gli elementi fondativi attorno a cui il soggetto costruire il proprio modo di “essere” e di “sentirsi” avvocato (Virgil, 2016). Inoltre, la forte enfasi che il SL pone sulla riflessività da un lato aumenta l’engagement degli studenti poiché permette di sviluppare una visione “personale” della disciplina e dall’altro aiuta a formare un’identità professionale maggiormente solida, caratterizzata da un maggior grado di consapevolezza e autoefficacia, portando pertanto a un innalzamento della motivazione (Leering, 2017). Infine, rispetto alle competenze trasversali, il coinvolgimento in contesti comunitari complessi e l’assunzione di responsabilità rafforzano la sensibilità civica e sociale. Questi aspetti sono essenziali per costruire rapporti solidi con clienti, collaboratori e colleghi, migliorando la capacità di autoregolazione e contrastando fenomeni come il burn-out. Il SL risulta particolarmente prezioso per il suo doppio impatto: da un lato, la pratica riflessiva stimola una maggiore consapevolezza personale, aiutando i futuri avvocati a sviluppare una comprensione maggiormente profonda dei propri vissuti; dall’altro, la dimensione sociale permette di tradurre questa consapevolezza in relazioni professionali più significative e proficue (Boys et al, 2015; Quintanilla et al., 2019).

I percorsi formativi basati sul SL, per quanto innovativi, presentano comunque numerosi rischi, rispetto ai quali è necessario prestare scrupolosa attenzione soprattutto in fase progettuale. In primo luogo rischiano di coinvolgere un numero limitato di studenti, riducendo così il loro impatto sistemico sull’educazione giuridica. Questo limite è particolarmente evidente quando tali iniziative non vengono integrate in maniera sistematica nei percorsi accademici. Inoltre,

la natura intensiva del modello SL, che richiede un impegno significativo sia in termini di tempo che di risorse, pone ulteriori ostacoli alla sua adozione su larga scala, limitandone la diffusione e l'accessibilità.

Un'altra criticità è rappresentata dalla valutazione delle competenze acquisite attraverso il SL. La natura complessa di tali apprendimenti, che spesso coinvolgono competenze come il pensiero critico e la riflessività professionale, rende difficile sviluppare strumenti di misurazione standardizzati. In ambito giuridico, questa sfida si amplifica ulteriormente, poiché è necessario valutare contemporaneamente il progresso accademico e l'impatto sociale del servizio svolto. Eyer e Giles (1999) evidenziano il rischio che una valutazione qualitativa non sufficientemente strutturata comprometta l'affidabilità e la significatività dei risultati.

L'efficacia del SL dipende inoltre dalla disponibilità e dalla preparazione delle comunità locali con cui si collabora. La mancanza di risorse adeguate o l'assenza di organizzazioni partner ben strutturate può compromettere non solo l'esperienza formativa degli studenti, ma anche l'effettivo impatto sociale delle attività svolte. Come sottolineato da Rowthorn (2012), il successo di tali programmi si basa su partnership solide, che tuttavia non sempre sono garantite. Infine, una problematica specifica del SL è il rischio di un approccio assistenzialistico. In alcuni casi, gli studenti tendono ad assumere un ruolo di "salvatori" piuttosto che di collaboratori paritari all'interno della comunità. Questo fenomeno è in contrasto con i principi fondamentali del SL, che mirano a promuovere l'empowerment delle comunità e la reciprocità tra le parti coinvolte (Ward & Wolf-Wendel, 2000). Tale rischio sottolinea la necessità di una formazione mirata che prepari gli studenti a collaborare in maniera rispettosa e inclusiva, evitando dinamiche di superiorità o paternalismo.

### **3. Un'esperienza concreta: il progetto SL(M)**

Obiettivo del presente contributo è introdurre gli obiettivi orientativi e le linee operative del progetto Erasmus+ "Mobilising university-community resources through SL for the inclusion of migrants/refugees" – SL(M), coordinato dall'Università di Santiago de Compostela (Spagna) con la partnership dell'Università degli studi di Verona (Italia) e dell'University of Galway (Irlanda), nonché degli enti locali ACCEM (Spagna) e Glocal Factory (Italia). A fronte di un problema di carattere in costante crescita – secondo i dati dell'Alto commissariato delle Nazioni Unite per i rifugiati (2023), alla fine di giugno 2022 si stima che fossero 103 milioni le persone costrette a lasciare i propri paesi di origine a causa di persecuzioni, conflitti, violenze e violazioni dei diritti umani – il progetto si propone di affrontare le sfide legate all'inclusione sociale

dei migranti e dei rifugiati in Europa attraverso la metodologia del SL. L'obiettivo principale del Progetto SL(M) – avente una durata di 36 mesi – è quello di creare alleanze tra gruppi comunitari ospitanti e cittadini di paesi terzi per formare reti di sostegno nazionali interconnesse tra loro. A tale scopo è prevista l'attivazione di percorsi collaborativi tra diverse aree di conoscenza degli atenei coinvolti attraverso progetti di SL sviluppati trasversalmente rispetto ai diversi corsi di laurea in relazione ai bisogni rilevati.

Il progetto si allinea alle priorità del più ampio programma Erasmus+, in particolare nelle aree dell'inclusione e della diversità, della partecipazione alla vita democratica e della stimolazione di pratiche innovative di insegnamento e apprendimento. In termini di obiettivi specifici, il progetto mira infatti a promuovere l'inclusione sociale come un processo bidirezionale dei cittadini di paesi terzi in Europa, promuovere lo sviluppo delle competenze civiche e sociali degli studenti universitari, contribuire ad aumentare il capitale sociale e culturale degli studenti universitari e dei migranti/rifugiati attraverso reti collaborative, reciprocità e sostegno sociale. Inoltre, si intende sollecitare l'acquisizione di conoscenze inerenti alla realtà dei migranti/rifugiati in Europa, incoraggiare la partecipazione democratica e civica degli studenti universitari promuovendo opportunità di coinvolgimento sociale e sviluppo interculturale e analizzare il ruolo delle università nel contesto sociale e interculturale europeo.

La metodologia SL in tal senso contribuisce a promuovere la relazione tra Università e le comunità di riferimento, migliorando le condizioni di vita delle persone, in particolare della popolazione migrante e rifugiata, promuovendo il senso di appartenenza a una comunità, l'inclusione sociale, il riconoscimento della diversità. Nello specifico, i soggetti coinvolti nelle progettazioni in termini di gruppi target sono persone migranti e rifugiate, docenti e studenti universitari, nonché i professionisti afferenti alle organizzazioni partner. Il progetto rappresenta quindi un'occasione per affrontare le sfide della migrazione e dell'inclusione sociale in Europa in modo collaborativo.

### *3.1. La struttura del progetto*

Il progetto prevede l'attuazione di tre direttrici fra loro interconnesse. La prima fase prevede la progettazione, l'attuazione e la valutazione di percorsi formativi rivolti ai docenti e agli studenti universitari relativamente al fenomeno dei rifugiati e migranti in Europa, nonché sulle specificità della metodologia del SL. L'obiettivo di questo percorso non è solo acquisire conoscenze rispetto a tali tematiche, bensì anche esplorare il fenomeno dal punto di vista dei partecipanti e comprendere in quale misura le potenzialità del SL possano contribuire a rispondere ai bisogni ad esso connessi, stabilendo partnership tra università ed enti territoriali per formulare ipotesi operative. A partire da tali

suggerzioni si apre la seconda fase del progetto, ovvero l'elaborazione in ambito universitario di progetti di SL che consentano la formulazione di risposte ad alcuni bisogni identificati relativamente a soggetti migranti e rifugiati. Tali progetti troveranno, nella terza fase, attuazione nelle comunità di riferimento con la partecipazione attiva di tutti gli stakeholders del progetto. L'obiettivo di tale azione è duplice: fornire un servizio di qualità alla comunità, nonché promuovere percorsi di apprendimento significativo per gli studenti, chiamati a prendere parte attiva in tali progettazioni.

Lo specifico progetto realizzato presso l'Università degli studi di Verona – denominato “Legal and social integration help desk” – è il frutto di un processo di co-progettazione fra il Dipartimento di Scienze giuridiche e il Teaching and Learning Center (TaLC) di Ateneo con la sua esperienza consolidata di Community Service Research Learning (Mortari & Silva, 2023). L'obiettivo del progetto consiste nell'introdurre gli studenti frequentanti i corsi di laurea afferenti all'ambito delle Scienze giuridiche e delle Scienze umane al tema dei migranti/rifugiati che necessitano di assistenza legale e sociale; attivare un processo di sensibilizzazione degli studenti sull'impatto positivo che la legge, l'assistenza sociale e la progettazione educativa possono e devono avere sulle persone straniere maggiormente soggette al rischio di emarginazione; infine, far loro comprendere che il sostegno complementare dal punto di vista sociale e giuridico dell'individuo è indispensabile ai fini del supporto al progetto di vita delle persone.

A tale scopo è stato proposto ad un gruppo di venti studenti un percorso formativo di sette incontri, per un totale di 25 ore nei mesi di aprile e maggio 2025, circoscrivibile nel framework metodologico delle cliniche legali, nell'ambito del quale ai partecipanti è stato assegnato un caso legale reale sul quale hanno lavorato insieme agli avvocati per trovare una soluzione. Il percorso è stato strutturato attraverso un intreccio fra momenti laboratoriali centrati sull'analisi del caso relativamente agli aspetti giuridici e socio-educativi e approfondimenti teoriche sugli aspetti legali e interculturali del ricongiungimento familiare e del matrimonio tra persone straniere.

Durante il percorso, della durata complessiva di venti ore, un avvocato dell'associazione “Avvocati di strada” iscritto al Foro di Verona ha presentato agli studenti un caso legale da risolvere sul tema “Il ricongiungimento familiare nel diritto all'unità familiare e immigrazione”, chiedendo ai futuri avvocati di preparare una strategia legale e agli studenti di area umanistica di preparare una strategia di supporto socio-educativo. L'obiettivo era aiutare un migrante a risolvere una controversia legale e favorire la sua integrazione sociale. Durante l'attività di consulenza legale effettiva, ogni studente ha avuto la possibilità di apprendere come condurre una consulenza e quali problemi pratici affrontano le persone migranti/rifugiate, di applicare concetti come il diritto alla residenza,

l'ottenimento di un permesso di soggiorno, gli ostacoli burocratici all'integrazione sociale e lavorativa degli individui stranieri. Agli studenti di area educativa e sociale, purtroppo non presenti agli incontri, sarebbe stata invece offerta la specifica opportunità di comprendere come funzionano le procedure di accompagnamento, le strutture di accoglienza, i dormitori e i servizi di ristorazione, come accedere ai servizi abitativi e quali specifiche difficoltà incontrano gli individui stranieri. Nello specifico tutti gli studenti sono stati quindi coinvolti attivamente, nel rispetto della riservatezza e dell'etica professionale, nelle seguenti attività:

- Assistenza legale diretta, ovvero conduzione di una ricerca approfondita sui riferimenti normativi applicabili allo specifico caso e redazione di documenti legali come petizioni, memorie e risposte alle denunce.
- Partecipazione alle udienze, ovvero assistenza agli avvocati nel processo, quando necessario e consentito dalle regole locali.
- Mappatura dei servizi locali, nonché accompagnamento dell'assistito nell'accesso ad essi, aiutandolo nella gestione delle procedure burocratico-amministrative.
- Elaborazione della documentazione relativa al caso, ricostruendo la storia del migrante dall'arrivo in Italia alla loro situazione attuale a Verona.

Con specifico riferimento alla dimensione formativa del percorso, prima di iniziare l'attività gli studenti hanno ricevuto una specifica formazione in diritto dell'immigrazione e diritto internazionale da parte di un avvocato. Inoltre, volontari dell'associazione "Avvocato di strada" sono stati coinvolti per delineare e approfondire gli ostacoli che si possono incontrare a livello locale nel supportare le persone migranti/rifugiate, come ad esempio le difficoltà connesse all'accesso ai dormitori e al diritto ad un assistente sociale. Infine sono stati supportati da Glocal Factory per comprendere come affrontare le difficoltà che potrebbero incontrare in questo percorso e gli atteggiamenti che potrebbero facilitare o, al contrario, ostacolare o distorcere il rapporto d'aiuto.

Per supportare l'acquisizione di consapevolezza rispetto all'esperienza e ai relativi processi di apprendimento attivati, agli studenti è stato richiesto, durante lo svolgimento del percorso, di attivare processi di riflessione sia individualmente, attraverso la redazione di un diario di bordo al termine di ogni incontro e durante lo studio individuale, sia in piccolo gruppo, attraverso incontri riflessivi in itinere coordinati da un facilitatore esperto in SL e dai referenti della clinica legale per l'area giuridica e quella educativa. Nello specifico, è stato chiesto loro di riflettere relativamente alle attività svolte attivando connessioni fra il caso oggetto di studio e i contenuti disciplinari precedentemente appresi in ambito universitario relativamente al proprio profilo professionale in uscita, nonché analizzando i problemi della comunità, delle organizzazioni connesse allo sviluppo del progetto di vita di rifugiati/migranti e la qualità dei

servizi cui possono avere accesso. Infine, al termine della clinica legale gli studenti hanno elaborato un testo riflessivo individuale in cui le annotazioni formulate durante il percorso formativo attraverso il diario riflessivo sono state sistematizzate per portare alla luce i guadagni complessivi in termini di apprendimento.

#### **4. Esiti dell'analisi preliminare in termini di impatto**

L'analisi preliminare dei testi riflessivi elaborati dagli studenti al termine del percorso formativo evidenzia come le cliniche legali abbia rappresentato un'opportunità formativa di grande valore, grazie alla capacità di coniugare apprendimento pratico e sviluppo di competenze professionali e trasversali attraverso un approccio interdisciplinare che favorisce un'esperienza educativa interattiva. Tuttavia, richiedono un elevato livello di impegno da parte degli studenti e dei docenti nel progettare e prendere parte ad attività fortemente student-centred. Le traiettorie di sviluppo prospettate dagli studenti sono interessanti, con un'integrazione sempre maggiore della pratica legale nei percorsi universitari, una collaborazione crescente fra enti territoriali, l'integrazione nel modello di altre aree disciplinari e un approccio maggiormente di sistema in modo da riuscire a coinvolgere un maggior numero di studenti. Una pianificazione strategica che affronti queste sfide, nonché il confronto con progettualità con finalità affini (es. Bengtsson e A'Court, 2023) può rendere le cliniche legali un'esperienza di eccellenza per una legal education capace di supportare gli studenti nell'affrontare le sfide della contemporaneità.

#### **Riferimenti bibliografici**

- Aramburuzabala, P., McIlrath, L., & Opazo, H. (2019). *Embedding service learning in European higher education*. Routledge: London, UK.
- Ash, A.L., Clayton, P.H., & Atkinson, M.P. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 11(2), 49-60.
- Bengtsson, L. (2023). The Law in the Community Model of Clinical Legal Education: Assessing the Impact on Key Stakeholders. *Int. J. Clinical Legal Educ.*, 30(2), 1-54.
- Bloom, E. M. (2017). Creating Desirable Difficulties: Strategies for Reshaping Teaching and Learning in the Law School Classroom. *U. Det. Mercy L. Rev.*, 95, 115-151.
- Boys, S. K., Quiring, S. Q., Harris, E., & Hagan, C. A. (2015). Social work and law interdisciplinary service learning: Increasing future lawyers' interpersonal skills.

- Journal of Teaching in Social Work*, 35(4), 410-424. DOI: 10.1080/08841233.2015.1063569.
- Clark, T., Croddy, M., Hayes, W., & Philips, S. (1997). Service learning as civic participation. *Theory Into Practice*, 36(3), 164-169. DOI: 10.1080/00405849709543763.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Project Gutenberg.
- Dewey, J. (1962). *The relation of theory to practice in education*. Cedar Falls, Iowa: Association for Student Teaching.
- Eyler, J., Giles, D., & Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 5-15.
- Furco, A. (1996). Service Learning: a balanced approach to experiential education. In B. Taylor (ed.), *Expanding boundaries: Service and Learning*. Washington, DC: Corporation for National Service, pp. 2-6.
- Hatcher, J., Bringle, R. & Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 38-46.
- He, Y., & Prater, K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community Service Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(1), 32-44. DOI: 10.1080/13540602.2013.848512.
- Hecht D., & Grode, D., (2012). The Case for Prosocial Education: Service Learning as Community Building. In Brown P.M., Corrigan M.W., D'Alessandro A.H. (Eds.), *Handbook of prosocial education* (pp. 271-288). Lahman (ML): Rowman & Littlefield.
- Jones, E. (2017). One size fits all? Multiple intelligences and legal education. *The Law Teacher*, 51(1), 56-68. DOI: 10.1080/03069400.2015.1082238.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (1996). In the service of what? The politics of service learning. *Phi Delta Kappan*, 77(9), 593-599.
- Lawton, A., Saban, K., & Whittam, S. (2022). Do We Want a Human First, and a Lawyer Second? Developing Law Student Empathy Through Clinical Legal Education. *Int. J. Clinical Legal Educ.*, 29(1), 4-31. DOI: 10.19164/ijcle.v29i1.1227.
- Leering, M. M. (2017). Integrated reflective practice: A critical imperative for enhancing legal education and professionalism. *Can. B. Rev.*, 95, 47.
- Mortari, L. (Ed.). (2017). *Service learning: per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L., & Silva, R. (2023). Service Learning in Italy: A Bridge Between Academia and Society. In Acquaro, D., Bradbury, O.J., (Eds), *International Perspectives on School-University Partnerships: Research, Policy and Practice*. (pp. 151-167). Singapore: Springer Nature.
- Quintanilla, V. D., Middenforf, J. K., Hoffmann, F. L., et al. (2019). Experiential Education and Access-to-Justice Within US Law Schools: Designing and Evaluating an Access-to-Justice Service Learning Program Within the First-Year Curriculum. *Ind. JL & Soc. Equal.*, 7, 88.
- Rhode, D.L. (2012). Legal Education: Rethinking the Problem, Reimagining the Reforms. *Pepp. L. Rev.*, 40, 437.

- Rougeau, V. D. (2009). Reforming the Legal Profession Through Faith-Based Service Learning for Law Students: Notre Dame's "Just Communities" Project. *Journal of College and Character*, 10(7), 1-7. DOI: 10.2202/1940-1639.1439.
- Rowthorn, V. (2012). Teaching health law: health law service-learning trip: a how-to guide. *JL Med. & Ethics*, 40, 401. DOI: 10.1111/j.1748-720X.2012.00674.x.
- Scott, J. H. (2012). The Intersection of Service-Learning and Moral Growth. *New directions for student services*, (139), 27-38. DOI: 10.1002/ss.20020.
- Stanton, T. K., Giles Jr, D. E., & Cruz, N. I. (1999). *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
- Stoecker, R., Loving, K., Reddy, M., & Bollig, N. (2010). Can community-based research guide service learning?. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 280-296.
- Stuckey, R. et al. (2007). *The Best Practices Report for Legal Education*. Clinical Legal Education Association.
- United Nations High Commissioner For Refugees (2023). Global Trends Forced Displacement in 2023, United Nations High Commissioner for Refugees. Available online at: <https://www.unhcr.org/uk/globaltrends> (accessed October 25, 2023).
- Virgil, S. M. (2016). The role of experiential learning on a law student's sense of professional identity. *Wake Forest L. Rev.*, 51, 325.
- Vlajkovic, M., & Dabetic, V. (2023). Building transversal skills and competences in legal education. *Modernising European Legal Education (MELE)*, 93
- Ward, K., & Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service learning: Moving from doing for to doing with. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 767-780. DOI: 10.1177/00027640021955586.