

CLINICA LEGALE UN MANUALE OPERATIVO

A cura di
Guido Smorto



Scritti di
Sabrina Causa
Roberta Filippone
Paola Giordano
Mattia Li Vigni
Letizia Lo Truglio
David Roccaro



Clinica legale.
Un manuale operativo

A cura di
Guido Smorto

Testi di
**Sabrina Causa, Roberta Filippone, Paola Giordano,
Mattia Li Vigni, Letizia Lo Truglio, David Roccaro**

Clinica legale. Un manuale operativo

A cura di
Guido Smorto

Testi di
Sabrina Causa, Roberta Filippone, Paola Giordano, Mattia Li Vigni,
Letizia Lo Truglio, David Roccaro

Edizioni NEXT – Nuove Energie X il Territorio
Via Filippo Parlatore 12 90145
www.nuovenergie.org
Impaginazione a cura di Next
progetto grafico copertina Michelangelo Pavia
Finito di stampare nel mese di Febbraio 2015
Codice isbn 978-88-909021-2-3

Il volume è stato pubblicato grazie ai finanziamenti concessi per l'attuazione di Progetti didattici "Messaggeri della conoscenza", finanziati nell'ambito dell'Avviso di cui al D.D. n. 567/Ric. del 21 settembre 2012 – Linea di Intervento "Programma Messaggeri della conoscenza"– del Piano di Azione Coesione per le Regioni della Convergenza (PAC) - Progetto PLACE (id 274).

Sommario

Introduzione	11
1. Caratteri e tipologie delle cliniche legali	13
1.1 Che cosa è una clinica legale?.....	13
1.2 Le cliniche legali tra insegnamento e servizio.....	20
1.3 I modelli più diffusi di clinica legale	25
1.3.1. <i>In-house live-client</i> o <i>real-client program</i>	25
1.3.2. <i>Externship</i>	26
1.3.3. Simulazioni.....	26
1.3.4. Programmi di <i>Street law</i>	28
1.3.5. Esempi di cliniche legali nel mondo.....	30
2. Nascita ed evoluzione della <i>clinical legal education</i>	33
2.1 Le origini.....	33
2.2 La fase sperimentale.....	36
2.3 Lo sviluppo delle cliniche legali e il rapporto con i <i>legal aids</i>	39
2.4. La diffusione delle cliniche legali nel mondo.....	43

2.5 L'Europa occidentale e il Processo di Bologna.....	46
3. Cliniche legali e obiettivi di giustizia sociale: accesso alla giustizia e sviluppo locale.....	53
3.1 La dimensione sociale dell'accesso alla giustizia.....	53
3.2 Riconoscimento del diritto di accesso alla giustizia nelle fonti nazionali e sovranazionali.....	56
3.3 Gli ostacoli all'accesso alla giustizia.....	59
3.4. Il ruolo delle cliniche legali nel favorire l'accesso alla giustizia.....	61
3.5 <i>Community Lawyering Clinics</i> e responsabilità sociale dell'università.....	63
3.6 Cliniche legali e capitale sociale.....	67
3.7 Capitale sociale e sviluppo economico.....	69
4. Cliniche legali e obiettivi pedagogici.....	73
4.1 Imparare dall'esperienza.....	73
4.2 Capacità di pensare da avvocati.....	74
4.3 Competenze da acquisire per pensare da avvocati....	76

4.4	Acquisizione di abilità professionali nelle cliniche legali.....	77
4.5	Interiorizzazione dei valori di giustizia.....	80
5.	Progettare una clinica legale.....	83
5.1.	La scelta del modello da adottare e il reperimento delle risorse finanziarie.....	83
5.2	Voci di spesa per la realizzazione di una clinica legale	87
5.3	L'organigramma della clinica legale.....	87
5.4	La struttura fisica della clinica legale.....	89
5.5	Strumenti di pubblicizzazione	91
6.	Metodo e tecniche d'insegnamento nella <i>clinical legal education</i>	95
6.1	Il carattere "esperienziale" dell'insegnamento clinico	95
6.2	L'organizzazione di un piano di lezioni e l'impiego di metodi interattivi d'insegnamento.....	99
6.3	Il primo contatto con l'utente.....	106
6.4	L'intervista e la consulenza legale.....	108

6.5 La capacità di risoluzione dei problemi.....	113
6.6 Lo sviluppo delle capacità di ricerca giuridica.....	116
6.7. Lo sviluppo delle capacità di scrittura giuridica.....	118
6.8 I metodi alternativi di risoluzione delle controversie	123
6.9 L'insegnamento della deontologia e della responsabilità professionale.....	131
6.10 La supervisione.....	134
6.11 Concept: come strutturare una clinica legale in Italia	139

Appendice. Il Progetto *Place – Private Law and Clinical Education*.....151

1. Genealogia del Progetto.....	151
2. L'esperienza in Brasile. Diario di viaggio.....	153
3. L'acquisizione del <i>know-how</i> e la disseminazione dei risultati dell'esperienza.....	160

Bibliografia.....169

Eppure noi continuiamo a vivere in questo assurdo, quanto alla giurisprudenza. Se non ci hanno provveduto da sé, i nostri discenti diventano dottori, senza aver mai veduto un caso vivo del diritto. Noi insegnamo a loro certamente qualcosa che somiglia alla fisiologia o alla patologia; comincio ad essere meno certo che vi sia fra i nostri insegnamenti, uno che risponda al concetto dell'anatomia; in ogni modo alla clinica è fuor di questione che non si pensa nemmeno.

F. CARNELUTTI, Clinica del diritto (1935)

Introduzione

Questo volume è stato interamente realizzato da studenti nell'ambito di un Progetto didattico, denominato *Place – Private Law and Clinical Education*, vincitore del bando “Messaggeri della Conoscenza”.

Dopo una prima fase didattica che si è svolta a Palermo all'inizio del 2014, sono stati selezionati sei studenti per svolgere un periodo di tre mesi di studio e di pratica professionale in Brasile presso *l'Unifor* di Fortaleza. Durante questo tempo gli studenti hanno svolto, sotto la supervisione di professori ed avvocati, un tirocinio formativo nell'ambito dell'*Escritório de Prática Jurídica (EPJ)*, dove si presta assistenza legale alla popolazione locale residente nella vicina *favela*.

Tornati in Italia gli studenti si sono impegnati nell'ultima fase del Progetto, di definizione dei meccanismi attraverso i quali l'esperienza maturata potesse essere trasposta nella realtà locale, ed hanno dato vita a diverse attività: un *database* per la gestione delle pratiche di una clinica legale; un sito internet attraverso il quale documentare, anche con il materiale fotografico e video raccolto, le attività svolte in Italia e in Brasile; seminari per promuovere la consapevolezza dell'impatto sociale delle cliniche legali.

Tutti i materiali realizzati grazie al Progetto – il manuale, il sito, la banca dati – sono stati pensati come risorse comuni,

in un'ottica di massima apertura e di condivisione della conoscenza prodotta con la comunità, dentro e fuori l'università.

In questo quadro si inserisce anche la pubblicazione di questo manuale, disponibile in formato cartaceo e scaricabile gratuitamente dal sito (www.clinicalegale.it), che intende offrire un contributo di esperienza da parte degli studenti di Giurisprudenza di Palermo che hanno partecipato al Progetto per tutti coloro che, giuristi o meno, sono interessati al tema delle cliniche legali.

Il Responsabile scientifico del Progetto
Prof. Guido Smorto

1. Caratteri e tipologie delle cliniche legali

1.1 Che cosa è una clinica legale?

Il bisogno di un approccio pratico all'insegnamento del diritto è sempre più sentito nel contesto dell'educazione giuridica attuale.

Questa nuova sensibilità ha portato allo sviluppo della *clinical legal education*, ossia di un nuovo metodo di insegnamento originatosi nel corso degli ultimi decenni del secolo passato nelle università statunitensi, e oggi diffuso in tutto il mondo. È possibile riscontrare esempi di cliniche legali in Gran Bretagna, in Australia, in Canada, in America Latina, in Africa e nell'Est europeo. Negli ultimi anni il fenomeno ha interessato anche la Cina e i Paesi dell'Europa occidentale che fino a poco tempo fa si erano dimostrati restii ad accogliere metodi di insegnamento differenti rispetto a quelli tradizionali.¹ Di recente, il relativo dibattito scientifico si è rafforzato anche in Italia dove alcune università (invero ancora poche) hanno cominciato a sviluppare corsi opzionali basati sull'impiego della *clinical legal education*.

L'ampia diffusione di questi programmi di insegnamento dimostra la loro efficacia come metodi didattici, nonché la loro validità quali strumenti di trasformazione e miglioramento del territorio e della società nel suo

1 D. BLAZQUEZ MARTIN, *Apuntes acerca de la educacion juridica clinica*, Universitas. Revista de Filosofia, Derecho y Politica (2005/2006), 47.

complesso. Le vicende storiche che hanno portato all'attuale conformazione delle cliniche legali danno prova della loro naturale vocazione ad operare efficacemente per il perseguimento di obiettivi di giustizia sociale,² posto che attraverso la loro opera si garantisce l'accesso alla giustizia anche a quella parte della popolazione alla quale tale diritto è di fatto negato.³ Il mondo accademico si manifesta così come una feconda risorsa per il territorio in cui si trova ad operare.

Tuttavia, il concetto di clinica legale non è di agevole definizione perché in sé idoneo a ricomprendere esperienze di diverso carattere.

Per questa ragione, nelle pagine che seguono si tenta di chiarire cosa sia una clinica legale attraverso la delineazione dei suoi tratti essenziali e la descrizione delle finalità e degli strumenti necessari per la sua realizzazione. Infine, si ripercorre la storia delle cliniche legali a partire dalle loro origini statunitensi.

L'espressione "clinica legale" racchiude in sé diverse esperienze concrete, variabili in dipendenza del contesto nazionale di riferimento, delle scelte operate dalla singola università e delle particolarità della comunità locale alla quale il servizio finale è prestato.

Tra le diverse realtà di *clinical legal education* è possibile individuare un comune denominatore nello svolgimento di un'attività didattica che impiega metodi interattivi per l'insegnamento di specifiche abilità professionali.⁴ Si tratta, infatti, di un metodo di insegnamento basato sullo studio di

2 L. CRUCIANI, «*And Justice for all*». *Accesso alla giustizia e «law clinics» come beni comuni*, *Riv. crit. dir. priv.*, 2012, 307.

3 Per un'analisi dei fattori che impediscono il pieno accesso alla giustizia si rinvia al Capitolo 3 del presente lavoro.

casi reali e sul metodo del *learning by doing*⁵ che attenua la rigida contrapposizione tra la teoria e la pratica.

Il diritto, soprattutto in certi settori, tende a cambiare piuttosto rapidamente, cosicché un'educazione basata non solo sui contenuti ma anche sulla pratica si rivela una soluzione particolarmente valida e adeguata per un proficuo apprendimento.

L'esperienza nella clinica legale permette allo studente di "vivisezionare" (per usare un'analogia con il campo della medicina)⁶ la realtà e di coglierne gli aspetti giuridici salienti, offrendo allo studente l'opportunità di comprendere le modalità attraverso cui l'operatore giuridico traduce le richieste dei clienti in atti giuridici, e di sperimentare come il diritto incida nella vita delle persone.

Lo studio del singolo caso permette al discente di comprendere la norma, intenderne il significato e la legittimazione, analizzare le ragioni della sua presenza nell'ordinamento giuridico e comprendere il perché si sia sentito il bisogno di regolare un certo comportamento o un certo fenomeno.

4 L. HOVHANNISIAN, *Clinical Legal Education and the Bologna Process*, PILI Papers, No. 2, (December 2006), 10.

5 Per l'espressione *learning by doing*, con cui si intende fare riferimento all'utilizzo di tecniche di insegnamento basate sull'esperienza, cfr. B. WINKLER, *Relazione al seminario "Imparare facendo" Cosa sono le cliniche legali e perché vale la pena introdurle nelle facoltà di giurisprudenza*, 21 maggio 2010, all'indirizzo www.adapt.it. Sul punto, cfr. pure L. HOVHANNISIAN, *Clinical Legal Education and the Bologna Process*, cit., 12.

6 Jerome Frank, esponente del realismo giuridico americano, esortava le *law schools* a prendere esempio dalle cliniche mediche, in cui agli studenti era permesso di assistere alle operazioni chirurgiche con pazienti reali. Per approfondimenti, si veda il Capitolo 2.

Per cogliere la natura del diritto in quanto pratica sociale è necessario in primo luogo osservare la realtà che si vuole regolare. Nello studio dei casi, lo studente si trova a dover considerare anche gli aspetti extra-giuridici che vengono in risalto, i quali possono costituire una proficua fonte di riflessione filosofica, economica e deontologica.

Questo metodo permette allo studente di formarsi come persona prima ancora che come operatore giuridico e di sviluppare un punto di vista critico e creativo nell'analisi dei problemi.

Tuttavia, al di là di queste caratteristiche, non deve essere trascurato un altro degli aspetti fondamentali dei programmi di clinica legale che consiste nella missione di **giustizia sociale** che storicamente perseguono. Le cliniche legali, infatti, sono anche definite come una *pratica professionale fondata sull'esperienza, connotata da una spiccata rilevanza sociale (experience-based socially relevant professional training)*.⁷

Quattro caratteristiche essenziali accomunano le diverse esperienze di *clinical legal education*. In particolare:

- a) *lo sviluppo da parte degli studenti di abilità professionali*
- b) *la trasmissione di valori professionali, quali la responsabilità pubblica e la giustizia sociale*
- c) *l'applicazione di un metodo di apprendimento basato sull'esperienza pratica (learning by doing)*
- d) *la valorizzazione dell'aspetto umano delle relazioni.*

7 F.S. BLOCH, *Access to Justice and the Global Clinical Movement*, 28 Wash. U. J. L. & Pol'y 111, 125 (2008).

a) Lo sviluppo da parte degli studenti di abilità professionali.⁸

Si tratta dell'acquisizione di tutte quelle capacità e competenze professionali richieste allo studente una volta immesso nel mondo del lavoro. Tra queste si evidenzia la capacità di risolvere problemi (*problem-solving*), di comunicare correttamente, di svolgere ricerche approfondite e di individuare soluzioni creative al caso prospettato.⁹

L'attività nella clinica legale coinvolge i più svariati rami del sapere umano e consente allo studente di sviluppare quella mentalità critica e creativa necessaria all'esercizio delle professioni legali. Inoltre, essa contribuisce all'**acquisizione del complesso linguaggio giuridico mediante un tipo di formazione diversa dal tirocinio o dal praticantato.**¹⁰

b) La trasmissione di valori professionali, quali la responsabilità pubblica e la giustizia sociale.¹¹

L'obiettivo di questo secondo elemento consiste nel fornire spunti per la formazione dell'identità personale dello studente. La storia della nascita e dello sviluppo delle cliniche legali ha portato a caratterizzarle per la loro particolare **propensione al sociale**. La clinica legale, infatti, non ha solo l'obiettivo di trasmettere i concetti di responsabilità e di professionalità, ma anche quello di insegnare l'importanza del ruolo del giurista nella società.

8 F.S. BLOCH, *Access to Justice and the Global Clinical Movement*, cit., 121-122.

9 Per un approfondimento di tutti questi aspetti, si rinvia ai Capitoli 5 e 6 del presente lavoro.

10 B. WINKLER, *Relazione al seminario 'Imparare facendo' Cosa sono le cliniche legali e perché vale la pena introdurle nelle facoltà di giurisprudenza*, cit., 3.

11 F.S. BLOCH, *Access to Justice and the Global Clinical Movement*, cit., 122-123.

Lo studente deve prendere coscienza dei problemi sociali che affliggono l'ambiente in cui vive e comprendere la funzione che il sistema giuridico svolge nel porre rimedio alle disuguaglianze e nel promuovere gli ideali di giustizia sociale. La *clinical legal education* tenta di superare l'idea del giurista sterile in grado solo di ragionare su cosa il diritto è, spingendolo piuttosto a riflettere sul modo in cui il diritto *potrebbe e/o dovrebbe* essere.

c) L'applicazione di un metodo di apprendimento basato sull'esperienza pratica (*learning by doing*).

La componente essenziale della metodologia clinica è costituita dall'esperienza che lo studente acquisisce nello svolgimento dei compiti tipici della professione legale. Chi si avvicina alla pratica nella clinica legale è, infatti, un soggetto ormai adulto che apprende secondo dinamiche diverse rispetto a quelle tipiche dell'infanzia. In particolare, come dimostrano gli studi sul tema, l'apprendimento diventa più efficace se effettuato attraverso **tecniche di tipo esperienziale**.¹² Pertanto, occorre che sia limitato il più

12 In particolare, cfr. M.S. KNOWLES, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, 1997, 77-82. In quest'opera, l'autore sviluppa una specifica teoria pedagogica, che definisce *andragogia*, sulla modalità di apprendimento del soggetto adulto che si differenzia notevolmente da quella degli infanti. In particolare, a caratterizzare l'apprendimento dell'adulto sono i seguenti elementi: il bisogno di conoscere (l'adulto sente la necessità di comprendere il perché del proprio apprendimento); il concetto di sé (l'adulto si ritiene un essere autonomo e rifugge dalle imposizioni altrui); il ruolo dell'esperienza (l'adulto, poiché ha accumulato una maggiore esperienza rispetto al bambino e si riconosce in essa, apprende con più facilità attraverso l'uso di tecniche esperienziali); la disponibilità ad apprendere (l'adulto è maggiormente disposto all'apprendimento specialmente quando l'oggetto della sua attività conoscitiva è correlato ai propri compiti evolutivi, cioè al proprio sviluppo personale); l'orientamento ad

possibile l'uso di metodologie di tipo trasmissivo e che, al contrario, lo studente sia posto immediatamente di fronte all'oggetto della sua attività cognitiva.

Affinché il lavoro sia produttivo, è indispensabile la supervisione da parte di un docente, il cui controllo garantisce il raggiungimento dei risultati prefissati. La direzione deve concretizzarsi in **un continuo e mutuo interrogarsi tra professore e allievo** in cui il docente rinuncia all'assoluto controllo dell'insegnamento per spingere indirettamente lo studente, attraverso vari *input*, ad acquisire gli strumenti essenziali per la propria crescita professionale ed umana. Deve, quindi, essere supportata la ricerca autonoma delle soluzioni mediante un approccio di tipo problematico. All'insegnamento diretto, nel quale è lo stesso professore a fornire la soluzione ai vari casi, è preferito l'**insegnamento indiretto**, in base al quale allo studente non è insegnato ciò che deve essere fatto, ma **il modo attraverso cui apprendere dall'esperienza**.¹³

Attraverso questo lavoro cooperativo **lo studente** smette di essere termine passivo di valutazione per assumere le vesti di **oggetto attivo del metodo di insegnamento**.¹⁴

apprendere (l'adulto apprende meglio ciò che può servirgli ad affrontare le situazioni della propria vita reale); la motivazione (l'adulto apprende spinto da forti moventi interni più che esterni). Per una sintetica presentazione della *andragogia* di Knowles e delle sue implicazioni nella *clinical legal education*, cfr. D. BLAZQUEZ MARTIN, *Apuntes acerca de la educacion juridica clinica*, cit., 47; F.S. BLOCH, *The Andragogical Basis of Clinical Legal Education*, 35 Vand. L. Rev. 321 (1982).

13 L. HOVHANNISIAN, *Clinical Legal Education and the Bologna Process*, cit., 10.

14 A. MACFARLANE, P. MCKEOWN, "10 Lessons for New Clinicians", 13 Int'l J. Clin. Legal Ed. 65 (2008).

d) La valorizzazione dell'aspetto umano delle relazioni.¹⁵

Il metodo clinico permette allo studente di entrare in contatto diretto con le persone e di affrontare i vari aspetti psicologici che si presentano nella pratica quotidiana del diritto. Tutto questo è ben visibile soprattutto nel modello di *live-client legal clinic*, in cui lo studente è indotto non solo a riflettere sugli aspetti prettamente normativi, ma anche a condurre un'analisi di più ampio respiro che prenda in considerazione gli ulteriori aspetti umani della questione.

Lo studente deve poter sperimentare questa pratica professionale per **un periodo di tempo prolungato** e, soprattutto, **all'interno del percorso di studi** offerto dall'università. Inoltre, l'insegnamento di tipo clinico si distingue dalla pratica obbligatoria successiva alla conclusione del percorso accademico, proprio per la sua rilevante componente pedagogica. La pratica forense *post lauream*, ad esempio, si inquadra più in un'impostazione di *learning by seeing*, ovvero di imparare osservando, dove in prevalenza lo studente si limita a guardare il modo di svolgere l'attività del professionista.

1.2 Le cliniche legali tra insegnamento e servizio

Una prima distinzione tra le cliniche legali investe gli obiettivi da esse perseguiti. Queste, infatti, possono indirizzare la loro attività prevalentemente in funzione di scopi pedagogici o di giustizia sociale.

Se si guarda alle origini storiche,¹⁶ la principale esigenza che ha condotto alla creazione di una clinica legale in via

15 Cfr. M. TZANNES, *Educating tomorrow's lawyers: the case for clinical legal training and an examination of various models*, 9:2 Journal of Professional Legal Education (1991), 181.

sperimentale è consistita nel superamento dei limiti propri dell'approccio teorico allo studio del diritto, così da coniare **un metodo pedagogico alternativo**.

Tuttavia, nel percorso storico questa esigenza si è subito intrecciata con la missione di giustizia sociale che, di fatto, è stata perseguita anche nelle primissime forme di clinica legale.¹⁷ In alcune tipologie di *clinical programs* gli studenti, sotto la supervisione di esperti, prestano assistenza legale gratuita a persone non abbienti.

L'obiettivo principale di una clinica legale dipende, quindi, dal singolo programma e dallo specifico luogo in cui essa si inserisce. Occorre dunque fare riferimento non a un modello astratto, ma alla concreta realtà della clinica legale.

In base alla finalità predominante è possibile distinguere tra due diversi programmi: uno **prevalentemente dedito all'insegnamento** ed un altro prevalentemente rivolto al servizio.¹⁸

16 Per le origini storiche della *clinical legal education* si rinvia al Capitolo 2.

17 Il riferimento è ai *legal aid dispensaries*, attraverso i quali gli studenti delle facoltà di diritto prestavano volontariamente assistenza a persone non abbienti. Per un maggiore approfondimento, si rinvia al Capitolo 2.

18 F.S. BLOCH, *Access to Justice and the Global Clinical Movement*, cit., 126. G.S. GROSSMANN, *Clinical Legal Education: History and Diagnosis*, 26 *J. Legal Educ.* 162 (1974), riporta una diversa distinzione in quattro modelli, non rigidamente riferibili a specifici programmi clinici. Nei primi due la caratteristica fondamentale è che viene prestato un servizio alla comunità: il *service model* comprende quei programmi in cui è offerto dagli studenti un servizio di assistenza legale a persone non abbienti e questo servizio assume rilievo primario; il *law reform model* include i programmi che affrontano solo quei casi che possano avere una eventuale valenza nei tentativi di riforma di legge. Altri programmi, invece, prescindono da un contatto diretto con clienti reali:

I primi concentrano l'attenzione sull'insegnamento e si focalizzano sulla figura dello studente. Le attività sono organizzate in modo tale da ottimizzare il beneficio dell'allievo in termini di apprendimento. Ad esempio, questo modello caratterizza le attività di simulazione, finalizzate al solo sviluppo da parte dello studente di abilità pratiche (capacità di scrittura, pensiero critico, etc.) e alla trasmissione di valori etico-sociali, sebbene spesso questa attività si vada a intrecciare con quelle di servizio all'utenza (la simulazione può essere funzionale alla preparazione al lavoro in una clinica legale che offra anche un servizio al pubblico).

Nei **programmi prevalentemente rivolti al servizio**, l'aspetto cruciale risiede nell'attività svolta in favore del cliente, sebbene non venga meno l'intento pedagogico. Il servizio offerto dallo studente è infatti anche la sua principale fonte di apprendimento. Questo aspetto si nota agevolmente in una *live-client clinic*, dove lo studente svolge le mansioni del professionista e si rivolge direttamente all'utenza. In questo caso, poiché è necessario che l'utente riceva una prestazione di qualità, il servizio assume rilievo centrale.

Dunque, la sfida che ogni *clinical program* affronta al fine di ottimizzarne l'esperienza consiste nel trovare il giusto

il *participant-observer model* abbandona la pretesa di offrire un servizio e consente, ad esempio, allo studente di osservare come funzioni e quale impatto sociale abbia una specifica istituzione pubblica o privata. Tra i programmi che non necessitano di clienti rientrano anche quelli che fanno uso delle simulazioni. Infine, il *teaching model*, incentrato solamente sull'insegnamento, si caratterizza per il fatto che i casi sono scelti in base al loro valore educativo.

equilibrio tra l'obiettivo di assistenza al cliente e quello di insegnamento allo studente.¹⁹

Guardando ai programmi che offrono un servizio di assistenza, se si fa riferimento alle cliniche legali da una prospettiva strettamente sociale, è possibile distinguerne tre tipologie, in base al modo in cui l'attività pratica di assistenza raggiunge gli obiettivi perseguiti.²⁰

a) l'*individual-service legal clinic* guarda all'individuo e si preoccupa che questo possa accedere alla giustizia. Questo genere di clinica legale concentra l'attenzione dello studente sulla pratica del diritto in sé e sul ruolo che l'operatore giuridico svolge in generale, tendendo a mettere in rilievo l'acquisizione di capacità professionali (*lawyering skills*);

b) la *specialization legal clinic*, a differenza della precedente, orienta la propria attività su di una particolare area del diritto, la quale può essere determinata da esigenze didattiche, dalla possibilità di assicurarsi un supporto economico da parte di una specifica istituzione o dalle necessità contingenti della comunità alla quale il servizio è rivolto. Spesso, infatti, si verifica una selezione naturale in relazione al tipo di clientela ed all'ambiente di riferimento. Il vantaggio è che lo studente si specializza in un determinato settore, così da poter affrontare casi più complicati ed effettuare un'analisi più approfondita;

c) la *community legal clinic*, infine, affronta i problemi e le necessità della comunità con la quale collabora, cosicché **il rapporto** tra chi offre e chi riceve il servizio **non è di tipo**

19 F.S. BLOCH, M.A. NOONE, *Legal Aid Origins of Clinical Legal Education*, in F.S. BLOCH (ed), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, New York (2010), 162.

20 F.S. BLOCH, M.A. NOONE, *Legal Aid Origins of Clinical Legal Education*, cit., 158-162.

gerarchico, ma sinergico. Ad esempio, può essere privilegiato il diritto dell'immigrazione qualora si riscontri la presenza di un elevato numero di immigrati nella comunità.²¹ Questa è la forma in cui si presenta più accentuata la propensione al sociale e alla tutela dei diritti, poiché in essa l'università pone il suo patrimonio, ovvero la conoscenza, al servizio della collettività circostante, proponendosi di garantirne i diritti e promuoverne le istanze di trasformazione.

Tali cliniche legali solitamente sono situate al di fuori degli spazi universitari per collocarsi all'interno della comunità stessa o comunque nelle sue vicinanze, così da permettere allo studente di porsi non in termini di osservatore esterno, bensì di parte integrante della comunità. Nella maggior parte dei casi, la loro particolarità risiede proprio nel ruolo attivo svolto nell'ambito del territorio, non limitato alla mera attività di consulenza legale. Piuttosto, mediante varie forme di educazione giuridica della collettività di riferimento e di discussione diretta delle problematiche che la affliggono, la *community legal clinic* cerca anche di coinvolgere la popolazione nei tentativi di riforma del territorio.

A tale scopo, appare fondamentale una forte interazione con le istituzioni e il coinvolgimento dei gruppi e delle associazioni presenti nel territorio. Questo genere di attività spesso s'intreccia con i progetti di *Street law*.²²

21 L. CRUCIANI, *Sperimentare il comune nelle facoltà di diritto: le law clinics*, in M.R. MARELLA (a cura di), *Oltre il pubblico e il privato. Per un diritto dei beni comuni*, Verona, 2012, 301-310.

22 Per un approfondimento sui progetti di *Street law* vedi *infra*.

1.3 I modelli più diffusi di clinica legale

I modelli di clinica legale presenti nel panorama mondiale sono numerosi e si contraddistinguono per la presenza di differenze, talvolta notevoli, nell'applicazione del metodo clinico, ferma restando la presenza delle peculiarità sopra esposte che rappresentano una costante dei *clinical programs*. Di seguito si presenta una rassegna delle principali tipologie:

1.3.1. *In-house live-client o real-client program*

La *in-house live-client o real-client legal clinic* è una tipologia di clinica legale che si caratterizza per la trattazione di casi reali e per la sua collocazione all'interno di strutture universitarie (*field-work clinic*), le quali si trasformano in uffici legali.²³

La *in-house live-client clinic* rende lo studente direttamente responsabile nei confronti dei clienti. Infatti, a questo è rimesso lo svolgimento del colloquio, l'attività di consulenza legale, di ricerca, di analisi del caso e di scrittura di atti giuridici.²⁴ Spiccata è la sua connotazione pedagogica, in quanto rappresenta il modello che meglio consente allo studente di acquisire competenze professionali. Centrale è il rapporto con la figura del docente che supervisiona tutte le attività e guida l'apprendimento del discente anche in un momento successivo all'incontro con il cliente, attraverso la continua discussione dei casi.

23 N.J. DUNCAN, S. KAY, *Addressing Lawyer Competence, Ethics, and Professionalism*, in F.S. BLOCH (ed), *The Global Clinical Movement: Educating lawyers for social justice*, cit., 183-195.

24 Tutti questi aspetti sono oggetto di trattazione nel Capitolo 6 del presente elaborato.

1.3.2. Externship

L'*externship* o *field-placement clinic* si caratterizza per lo svolgimento delle attività della clinica legale all'esterno dell'università (studio legale, impresa o tribunale). Attraverso questa tipologia gli studenti sperimentano un contatto diretto con la professione, al di fuori dell'ambiente accademico.

I casi oggetto di studio dipendono dalla clientela del momento, anche se possono essere selezionati quelli più interessanti o dotati di maggiore rilevanza pedagogica.

La supervisione, operata oltre che dal professionista esterno anche dall'università stessa, appare, tuttavia, meno intensa rispetto a quella di una *in-house clinic*.

Ai maggiori problemi che un modello del genere determina sul controllo della qualità dell'apprendimento si può ovviare mantenendo uno stretto e continuo legame tra docente, professionista-supervisore esterno e studente.

Questo tipo di programma permette all'università di non affrontare gli alti costi di gestione che caratterizzano le *in-house clinics*, in cui sono necessarie ingenti somme per il mantenimento della struttura e del personale specializzato.

1.3.3. Simulazioni

Nelle simulazioni lo studente non si rapporta direttamente con i clienti, ma studia e discute in classe i casi scelti dal professore, i quali possono essere sia fittizi sia tratti dalla realtà.

Si tratta di un programma clinico prevalentemente orientato all'insegnamento.

L'uso di simulazioni, infatti, permette di scegliere i profili giuridici da trattare, così da orientare l'apprendimento verso determinati ambiti e da restringere il campo ai soli casi ritenuti dal docente più interessanti e di maggiore valenza didattica e formativa. In questo modello, il professore ha il completo controllo dell'attività e dell'insegnamento e lo studente può lavorare con maggiore tranquillità, non dovendo affrontare le esigenze di un cliente reale.

Si tratta di un'esperienza senza rischi, poiché lo studente può commettere errori senza provocare dei danni, il che determina vantaggi sia sotto il profilo economico sia sotto quello organizzativo.²⁵ Allo stesso tempo, questo beneficio costituisce anche uno svantaggio significativo perché lo studente è consapevole di lavorare su un caso fittizio e, pertanto, risulta meno responsabilizzato nella buona conduzione del lavoro.

Si discute molto se le simulazioni rientrino o meno nell'alveo delle cliniche legali. Generalmente si opta per la risposta affermativa, in quanto la metodologia clinica può prescindere dalla presenza di persone e di problemi reali.²⁶ Le simulazioni, infatti, raggiungono gli stessi obiettivi formativi di una *live-client clinic*, impiegando metodi d'insegnamento che, se non uguali, sono molto simili. Per questo motivo, è consigliabile che la simulazione si avvicini alla realtà, comportando l'uso di atti processuali e svolgendosi in ambienti che rispecchino contesti reali. Di certo, l'esperienza diretta con clienti veri offre la possibilità di imparare da situazioni caratterizzate da spontaneità e

25 N.J. DUNCAN, S. KAY, *Addressing Lawyer Competence, Ethics, and Professionalism*, cit., 188.

26 K. KERRIGAN, V. MURRAY (eds), *A Student Guide to Clinical Legal Education and Pro Bono*, London (2011), 9.

momenti emotivi, ma non per questo si deve escludere l'attività simulata dalla cerchia di esperienze cliniche. D'altronde, in molte università le attività simulate precedono o accompagnano i momenti in cui lo studente incontra direttamente il cliente. Ovviamente, una clinica legale che si limiti alla simulazione rinuncia ad offrire allo studente molte delle opportunità che si presentano incontrando una clientela reale.

1.3.4. Programmi di *Street law*

Per *Street law* s'intende quel genere di attività nelle quali gli studenti sono impegnati a educare una comunità o un gruppo su una particolare area del diritto, ovvero su specifici argomenti di particolare interesse e sui relativi risvolti giuridici (ad esempio, locazioni, diritti delle donne, diritti del consumatore).²⁷

La qualità è garantita dalla presenza di un **professore supervisore**, insieme al quale gli studenti preparano l'attività di presentazione.

Il **pubblico di riferimento** può essere una scuola, un'associazione, una casa circondariale o, comunque, una comunità o gruppo di qualsiasi genere.

La particolarità consiste proprio nello stretto legame che s'instaura con la comunità e nell'attivo coinvolgimento della stessa, spesso invitata a prendere parte a incontri informativi. In questi contesti, alla popolazione è data la possibilità di interagire, cosicché non si realizza una lezione di diritto fuori porta, ma una "discussione" vera e propria.

27 K. KERRIGAN, V. MURRAY (eds), *A student Guide to Clinical Legal Education and Pro Bono*, cit., 2.

Nello svolgimento delle varie attività è importante fare uso di un **linguaggio semplice** e d'immediata comprensione. Per questa ragione, le attività sono spesso accompagnate da due testi, di cui uno di facile lettura per il pubblico e un altro provvisto di note e di suggerimenti per gli studenti.²⁸ In tal modo, la comunità ha la possibilità di apprendere il diritto e lo studente di approfondire le tematiche trattate e di sviluppare le proprie capacità comunicative.

Si assiste, dunque, a una doppia interazione: in un primo momento, lo studente prepara l'attività con il docente supervisore e in quello successivo si avvicina alla comunità.

In definitiva, non si tratta di uno strumento di risoluzione di questioni individuali: lo *Street law* non tende a risolvere problemi ma a farli emergere, dal momento che, per potere esercitare i propri diritti, ogni singolo individuo deve, innanzitutto, conoscerli. Così, l'accesso alla giustizia è garantito attraverso un'opportuna informazione su quali siano i diritti e le strade per vederli tutelati. L'obiettivo delle attività di *Street law* è proprio quello di rendere il diritto fruibile a chiunque, così da portarlo per le strade, nella vita di ogni giorno, tra persone comuni.

Tale modello, che offre il vantaggio di essere facilmente adattabile al contesto di riferimento, deve essere perfettamente rispondente alle esigenze di coloro ai quali è indirizzato. Ciò impone uno studio attento e pregresso del territorio e della conformazione della compagine sociale.

28 R.H. GRIMES, D. MCQUOID-MASON, E. O'BRIEN, J. ZIMMER, *Street Law and Social Justice Education*, in F.S. BLOCH (ed), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, cit., 231-235.

1.3.5. Esempi di cliniche legali nel mondo

SCHEDA 1

Vale la pena precisare che nessuna clinica legale esistente costituisce la rappresentazione pura di un modello, scaturendo, invece, sempre dalla commistione di più elementi dipendenti dalle caratteristiche del territorio di riferimento e da scelte di tipo organizzativo. Ad esempio, una clinica legale spesso può prevedere che le attività di servizio alla clientela siano precedute da attività di simulazione, oppure che gli studenti svolgano parallelamente programmi di *Street law* e attività di assistenza legale presso sportelli aperti al pubblico all'interno dell'università. Per questi motivi, la classificazione in tipologie sopra proposta rischia di appiattare la realtà e di tradire lo stesso spirito delle cliniche legali. Fattori quali l'effettiva localizzazione all'interno del tessuto urbano o il sistema educativo di riferimento non sono presi in considerazione nel formulare le tipologie; eppure, è evidente che questi assumano grande rilievo. Infatti, una clinica legale avrà un'efficacia pratica differente a seconda che operi all'interno del *campus* universitario o in un quartiere esterno (cfr. F. S. BLOCH, M. ANNE NOONE, *Legal aid origins of clinical legal education*, cit., 159); analogamente, una *community legal clinic* opererà in maniera diversa a seconda che faccia riferimento a una comunità del Sud Africa o della Cina. Una breve esemplificazione può aiutare a comprendere meglio come effettivamente operino le cliniche legali, l'adattabilità delle cliniche stesse ai vari contesti di riferimento, la loro apertura a metodologie applicative sempre nuove.

1 - Humboldt Consumer Law Clinic (HCLC).

Dall'ottobre del 2012, la *Humboldt Universität* di Berlino ha istituito una clinica legale che si occupa del diritto del consumatore: la HCLC (*Verbraucherrechtsklinik*) (<http://lawclinic.rewi.huberlin.de/clc>). Si tratta di un corso annuale suddiviso in due semestri: nel primo, gli studenti affrontano in classe materie

attinenti il diritto del consumatore, in modo da sviluppare una solida base teorica; essa sarà messa in pratica nel secondo semestre, quando si dovrà offrire un servizio di assistenza giuridica gratuita stragiudiziale al pubblico dei consumatori. I casi, prima di arrivare agli studenti, sono sottoposti a un pre-esame per stabilire se il soggetto che richiede assistenza sia identificabile come consumatore ai sensi del *Bürgerliches Gesetzbuch* e per determinare il valore della controversia, che non deve superare i 750 euro. Gli studenti, supervisionati dai professori e da personale già formato, lavorano in coppia, esaminando contenziosi nascenti principalmente da ordini *online* non andati a buon fine, contratti di telefonia o voli in ritardo.

2 - DC Street law program - Georgetown University.

Nella *Georgetown University* la *DC Law Clinic* (<http://www.law.georgetown.edu/academics/academicprograms/clinical-programs/our-clinics/>) offre due programmi di *Street law*: la *Street Law High Schools Clinic* e la *Street Law Community Clinic*. Quanto al primo, gli studenti universitari frequentano alcuni corsi opzionali, della durata di due semestri, a classi di *senior high schools* all'interno del *District of Columbia*. Lo scopo del corso è quello di trasmettere agli alunni conoscenze giuridiche di base, presentando loro, nel modo più semplice possibile, il sistema giuridico in cui vivono, i diritti costituzionali con cui quotidianamente hanno a che fare, il ruolo del processo e la sua utilità. Il fine ultimo è quello di insegnare agli studenti la capacità di pensare in maniera critica ai mezzi per co-realizzare una società più giusta in cui vivere, per accrescere il senso civico e la capacità di comunicare. Le attività sono svolte con metodi diversi, spesso interattivi (giochi di ruolo, simulazioni, presentazioni multimediali, gite e lavori di gruppo). Il corso si conclude con la simulazione di un processo ad opera di squadre composte da alunni, impegnati a confrontarsi su temi di grande attualità, quali AIDS o violenze domestiche. Agli studenti della *law school* sono riconosciuti nel *curriculum* sei crediti formativi per l'intero corso. La *Street Law Community Clinic*, invece, si svolge durante il periodo estivo e consiste nell'organizzazione di incontri serali settimanali che si rivolgono a un pubblico adulto di genitori

con problemi economici e/o senza tetto. Queste riunioni costituiscono un'importante occasione per affrontare, da una prospettiva giuridica, problematiche in materia di affitto, assistenza sociale, violenze domestiche, diritto del consumatore, etc.

3 - *Community Enterprise Clinic (CEC) - Columbia Law School*

La *Community Enterprise Clinic* della *Columbia Law School* (<http://web.law.columbia.edu/clinics/community-enterprise-clinic>) ha cominciato a svolgere la propria attività nel 1985 nell'area di New York, assistendo organizzazioni *no profit* e piccole imprese incapaci di pagare un ufficio legale. I casi vengono scelti in base alle richieste pervenute, tenendo conto delle necessità di tutta la comunità e degli interessi degli studenti. Solitamente, i casi accettati non impegnano lo studente per un tempo superiore ai due semestri, così da permettergli di portare a termine la propria attività. Il carico di lavoro non è eccessivo e i settori interessati sono limitati, affinché gli studenti (in coppia) abbiano abbastanza tempo per riflettere, ricercare, pianificare e interagire facilmente con i clienti. Inoltre, l'attività degli studenti è accompagnata da seminari e *workshops* settimanali che ne stimolano il confronto e la partecipazione (cfr. A. CODY, B. SCHATZ, *Community law clinic Teaching students, working with disadvantaged communities*, in F. S. BLOCH (a cura di), *The global clinical movement Educating lawyers for social justice*, cit., 168).

2. Nascita ed evoluzione della *clinical legal education*

2.1 Le origini

Il termine *clinical legal education* è apparso per la prima volta negli Stati Uniti d'America all'inizio del Novecento, e ha avuto origine da un dibattito scientifico che predicava un approccio non tradizionale all'insegnamento del diritto nell'ambito delle *law schools*.²⁹

Lo sviluppo di questa metodologia ha comportato significativi cambiamenti nella *legal education*, tanto che non appare esagerato concludere che "la *clinical legal education* rappresenti la più significativa riforma nell'istruzione giuridica americana dai tempi dell'invenzione del metodo casistico ad opera di Christopher Langdell ad Harvard un secolo prima."³⁰

Alla fine dell'Ottocento, infatti, in risposta alle forti diseguaglianze sociali del periodo e ai rapidi cambiamenti prodotti dalla rivoluzione industriale anche nel campo del diritto, il metodo d'insegnamento diffuso nelle *law schools* americane era quello proposto da Christopher Columbus

29 Nello stesso periodo anche in Europa si discuteva della necessità di un approccio "clinico" all'insegnamento giuridico. Al riguardo, cfr. F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, *Riv. dir. proc. civ.*, I, 1935, 169-175, e G. FROMMHOLD, *Juristische Kliniken*, *Deutsche Juristen-Zeitung*, 5, 1900, 148-149.

30 S. WIZNER, *The Law School Clinic: Legal Education in the Interests of Justice*, 70 *Fordham L. Rev.* 1929, 1930 (2001).

Langdell nella Harvard Law School, basato sul *case-socratic method*.³¹

Il metodo casistico (*case-method*) concepiva il diritto in termini di scienza da insegnare attraverso lo studio dei casi cui esso era applicato e assumeva a oggetto di analisi le passate *appellate decisions* (casi-guida), con l'obiettivo di trarne la *ratio decidendi*. In questo modo, il giurista avrebbe potuto prevedere come sarebbe stato deciso un caso simile o analogo in base a ciò che le *appellate courts* avevano stabilito in precedenza.

Questo metodo era perfezionato dall'interazione del professore con gli studenti, chiamati a operare un'analisi critica dei casi, spesso con variazioni ipotetiche (metodo socratico).

In aperto contrasto al metodo langdelliano, si era sviluppata una corrente scientifica proponente un approccio al diritto che non guardava alle decisioni passate come predittrici di quelle future e che riconosceva, piuttosto, il ruolo centrale svolto dall'avvocato e dal giudice nel far operare la legge, in vista dell'attuazione della sua funzione sociale.

La principale critica al metodo casistico era rivolta alla staticità che lo contraddistingueva, dovuta in parte alla sua stretta e spesso acritica correlazione al precedente e alla sua irrealtà, poiché non rispecchiava l'essenza di un diritto in continuo mutamento.³²

Per comprendere una decisione giudiziale, secondo i contestatori del *case-socratic method*, non si doveva guardare solo all'intreccio logico di regole e principi o solo alle ragioni

31 G.S. GROSSMANN, *Clinical Legal Education: History and Diagnosis*, cit., 163-166.

32 S. WIZNER, *The Law School Clinic: Legal Education in the Interests of Justice*, cit., 1931.

addotte dal giudice, occorrendo andare, piuttosto, ben oltre le parole scritte. Da tale prospettiva, era attribuito rilievo centrale anche a quelle forze sociali e psicologiche dirette a regolare il sistema in un dato momento storico e, in particolare, a formare il convincimento del giudice, inteso come individuo.³³

È stato questo movimento, noto come *Realismo giuridico*, a sviluppare una teoria del diritto di tipo non formale: il diritto veniva, ovvero, inteso quale strumento in eterno mutamento, così da risultare utile alla risoluzione di problemi economico-sociali. Da questa concezione del diritto derivava un approccio didattico di carattere estremamente pratico in base al quale allo studente non si doveva insegnare soltanto il diritto vigente ma anche le modalità della sua costante trasformazione e il ruolo svolto dall'operatore giuridico nel processo di mutamento del diritto stesso.

Per i realisti, la dicotomia tra teoria e pratica nell'insegnamento giuridico aveva carattere decisamente aleatorio. Essi ritenevano che la vita reale modellasse il diritto e che questo, a sua volta, rispondesse alle esigenze della prima. Per questo motivo, lo studente doveva essere stimolato alla pratica del diritto, al fine di comprenderne l'interazione e la continua tensione con la teoria.

Jerome Frank, uno dei principali esponenti di questo movimento, individuava nella "esperienza clinica" delle facoltà di medicina il modello per una possibile via da percorrere, sostenendo che allo studente di diritto dovesse

33 G. S. GROSSMANN, *Clinical legal education: history and diagnosis*, cit., 167.

essere offerta l'opportunità di assistere a "operazioni legali."³⁴

Prendendo atto della necessità di un insegnamento in grado di coniugare teoria e pratica, Frank proponeva la trasformazione delle *law schools* in *clinical lawyer schools*, in cui i professori avrebbero dovuto cessare di essere per gli studenti "docenti di un diritto da biblioteca" e "continuare a esercitare, piuttosto, la propria professionalità a livello pratico."³⁵

2.2 La fase sperimentale

Tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento, l'esigenza di un approccio esperienziale al mondo del diritto aveva indotto gli studenti statunitensi a istituire in alcune *law schools* i cosiddetti *legal aid dispensaries*,³⁶ ovvero servizi di assistenza legale rivolti a persone non abbienti. Prestati dagli studenti volontariamente e senza ricevere in cambio alcun riconoscimento accademico, questi servizi permettevano loro di praticare le conoscenze acquisite durante gli anni di studio e, allo stesso tempo, di perseguire obiettivi di giustizia sociale.

Già queste embrionali forme di cliniche legali dimostravano di essere in stretta relazione con istanze di giustizia sociale, in quanto sin dall'origine motivate dall'intento di favorire l'accesso alla giustizia a quella fascia di popolazione

34 J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, 81 U. Pa. L. Rev. 907, 916 (1933).

35 J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, cit., 921.

36 M.M. BARRY, J.C. DUBIN, P.A. JOY, *Clinical Education for this Millennium: the Third Wave*, 7 Clinical L. Rev. 1, 6 (2000-2001).

tradizionalmente incapace di provvedere autonomamente al pagamento delle proprie spese legali.

Nello stesso periodo, anche le istituzioni avevano cominciato a realizzare servizi di assistenza per persone indigenti, i cosiddetti *legal aid services*.

Tuttavia, la nascita di veri e propri programmi clinici d'insegnamento del diritto giunse qualche anno più tardi.

Solo nel 1916 fu proposta alla *New York State Bar Association* l'adozione di una risoluzione volta a disporre che "ogni *law school* dovesse integrare serie attività cliniche attraverso associazioni di assistenza legale o altre agenzie, come parte dei propri *curricula* per l'intera durata dei corsi."³⁷

L'idea era quella di programmare un momento di pratica all'esterno dell'università, integrato da varie attività da svolgere in aula, consistenti nella "dimostrazione di problemi clinici attuali"³⁸ e guidate da un professore che si dedicasse esclusivamente a esse.

Prevalse l'opinione che gli studenti dovessero osservare i casi in atto piuttosto che quelli contenuti in un *Case-book*, ritenuti lettera morta.³⁹

37 W.V. ROWE, *Opinion*, 39 New York State Bar Ass'n. Rep. 242 (1916); cfr. anche W.V. ROWE, *Legal Clinics and Better Trained Lawyers-A Necessity*, 11 Ill. L. Rev. 591 (1917).

38 W. V. ROWE, *Legal clinics and better trained lawyers-a necessity*, cit., 611.

39 Di questa opinione era John S. Bradway, pioniere nell'istituzione di *clinical programs*. Per una descrizione della sua attività, cfr. J.S. BRADWAY, *What We May Find Out About Law Students from Giving Them Clinical Training That We Do Not Find Out When We Give Them Casebook Training*, 8 Am. L. Sch. Rev. 404 (1934-1938). Cfr., inoltre, L. CRUCIANI, «*And Justice for all*». *Accesso alla giustizia e «law clinics» come beni comuni*, cit., 313.

È solo da questo momento che si comincia a parlare di vere e proprie cliniche legali. Furono, infatti, organizzati alcuni programmi sperimentali nell'ambito della *University of Southern California* (1928) e, successivamente, della *Duke University* (1931). Questi programmi, benché di breve durata (il primo di appena sei settimane), vennero integrati all'interno delle università disponibili a garantire l'apporto economico necessario. In particolare, fu previsto un coinvolgimento degli studenti non più su base volontaria, ritenendosi che i *clinical programs*, lungi dal dover essere separati dai *curricula* delle *law schools*, dovessero costituirne parte integrante.

Questi corsi clinici consentivano allo studente di acquisire tutte quelle conoscenze ed abilità insuscettibili di essere trasmesse attraverso le lezioni classiche: si pensi allo sviluppo della capacità di prendere decisioni, di risolvere questioni etiche e di pensare a clienti in carne ed ossa, non più concepiti come "elementi impersonali"⁴⁰ in una serie di fatti.

Nonostante questi primi sforzi teorici e pratici, la prima metà del XX secolo fu contrassegnata dall'istituzione di pochi *clinical programs*, principalmente a carattere sperimentale.⁴¹ Ciò dipese da diversi fattori, soprattutto di tipo culturale: era ancora radicata l'idea che i corsi delle *law schools* fossero nettamente distinti dall'*apprenticeship* e la maggior parte dei docenti era ancora strettamente legata al metodo langdelliano d'insegnamento. Peraltro, a quel

40 S. WIZNER, D.E. CURTIS, *Here's What We Do: Some Notes about Clinical Legal Education*, 29 Clev. St. L. Rev. 673, 675 (1980).

41 Secondo il *Report of the AALS Committee on Legal Aid Clinics* (1959), le *law schools* che avevano istituito dei *clinical programs* erano state poco più di trenta.

tempo, né l'ABA (*American Bar Association*) né l'AALS (*Association of American Law Schools*), protagonisti fondamentali del successivo sviluppo, spingevano affinché le *law schools* adottassero *clinical programs*.

Le stesse università preferivano rimanere ancorate al metodo socratico d'insegnamento, non essendo dotate di fondi sufficienti per istituire molti *clinical programs*, i quali comportano un notevole coinvolgimento finanziario, soprattutto in ragione della maggiore supervisione richiesta dal nuovo metodo d'insegnamento.

In questa prima fase, che potrebbe essere definita sperimentale, i *clinical programs*, nella maggior parte dei casi consistenti in corsi opzionali ed extracurricolari (corsi di scrittura legale e di ricerca giuridica, seminari basati su problemi simulati), rappresentarono più che altro uno dei numerosi tentativi di supplire alle lacune derivanti dall'impiego del *case-method*.⁴²

2.3 Lo sviluppo delle cliniche legali e il rapporto con i *legal aids*

Solamente a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, i *clinical programs* ebbero grande diffusione, parallelamente alla diffusione dei servizi di *legal aids* (di assistenza alla parte più povera della popolazione).⁴³

Tale mutamento può essere ascritto, oltre che al clima culturale, sociale e politico di quegli anni, anche al perfezionamento del metodo clinico d'insegnamento e,

42 M.M. BARRY, J.C. DUBIN, P.A. JOY, *Clinical Education for this Millennium: the Third Wave*, cit., 7-12.

43 L. CRUCIANI, «*And Justice for all*». *Accesso alla giustizia e «law clinics» come beni comuni*, cit., 311-320.

soprattutto, all'ingente aumento di fondi stanziati a suo supporto.

La rivendicazione di maggiori pretese sociali e l'emersione, soprattutto dopo la guerra nel Vietnam, di molti movimenti di protesta condussero alla maturazione negli studenti delle *law schools* di una maggiore consapevolezza circa la funzione sociale del diritto, solo in parte ravvisabile nell'ambito dei primi *legal aid dispensaries*.

Da qui prese avvio l'idea che il diritto dovesse garantire un servizio ai meno abbienti e le cliniche legali si dimostrarono lo strumento ideale per rispondere a questa esigenza. In particolare, orientando l'attenzione su problemi di giustizia sociale, ne avrebbero tratto beneficio non solo i clienti più bisognosi, ma anche gli studenti, messi in condizione di acquisire quelle ulteriori capacità che sarebbe stato impossibile trasmettere con i corsi tradizionali.

In seguito alla pronuncia resa dalla Corte Suprema Federale nel caso *Gideon v. Wainright*⁴⁴ - che ha riconosciuto il diritto di chiunque all'assistenza legale, sia pur limitatamente all'ambito penale - ebbero notevole diffusione anche i servizi di *legal aids*. Più in generale, fu finalmente compreso che l'eguaglianza non fosse solo un principio teorico, avendo anche una valenza sostanziale. Ciò comportava **la necessità di interventi statali positivi**, volti a rimuovere gli ostacoli che si frapponevano all'effettivo esercizio dei diritti universalmente riconosciuti.

Tali presupposti condussero all'istituzione, nell'ambito della cosiddetta *war on poverty* realizzata durante la presidenza Johnson, dell'*Office of Economic Opportunity* (OEO) e all'avvio di un programma di assistenza basato su una rete di studi legali situati nelle aree povere del territorio (*Neighborhood*

44 372 U.S. 335 (1963).

Law Offices), con il compito di informare e offrire tutela legale.

Il rapporto tra *law schools* e servizi di *legal aid* segnò in maniera determinante lo sviluppo dei *clinical programs*, che continuò nonostante la successiva massiccia riduzione dei fondi a sostegno dei servizi di *legal aid*, dovuta a ostili politiche governative.⁴⁵

Dagli anni Sessanta in poi, il metodo didattico delle *legal clinics* iniziò ad assumere i suoi attuali caratteri, consolidandosi anche nel vocabolario giuridico. Fino ad allora, col termine "*clinical legal education*" erano intese "le più diverse attività correlate al diritto, intraprese dallo studente al di fuori dell'aula tradizionale."⁴⁶ A una più chiara definizione del concetto si pervenne grazie a un vivace dibattito dottrinale intorno al ruolo dello studente, all'attività di supervisione, agli obiettivi e alla funzione dei *clinical programs* all'interno delle *law schools*.⁴⁷

La progressiva presa di coscienza dei limiti correlati ai tradizionali metodi d'insegnamento comportò un significativo aumento del numero di docenti interessati al

45 Il riferimento è alle amministrazioni di Nixon e Reagan. Al riguardo, cfr. L. CRUCIANI, «*And Justice for all*». *Accesso alla giustizia e «law clinics» come beni comuni*, cit., 317.

46 G. BELLOW, *On Teaching the Teachers: Some Preliminary Reflections on Clinical Education as a Methodology*, Council on Legal Education for Professional Responsibility, *Clinical Education for the Law Student* (1973), 371.

47 Tra i molti contributi, cfr.: D.R. BARNHIZER, *Clinical Method of Legal Instruction: its Theory and Implementation*, 30 *J. Legal Educ.* 67 (1979-1980); R.J. CONDLIN, *Socrate New Clothes: Substituting Persuasion for Learning in Clinical Practice Instruction*, 40 *Md. L. Rev.* 223 (1981); M. MELTSNER, P.G. SCHRAG, *Report from a CLEPR Colony*, 76 *Colum. L. Rev.* 581 (1976).

tema della *clinical legal education* e ciò riservò a questo nuovo ambito di studio un ruolo non più marginale all'interno delle *law schools*. A tal fine, fu determinante l'apertura mostrata dall'*American Bar Association* (ABA) durante la seconda metà del secolo, grazie alla quale le cliniche legali ricevettero supporto in misura sempre maggiore.

Il primo passo fu la cosiddetta *Model student practice rule* (1969), mediante la quale venne data agli studenti la possibilità di assistere in giudizio i propri clienti sotto la guida di un supervisore.⁴⁸

Altra significativa tappa di questo percorso consistette nell'adozione, nel 1992, del cosiddetto *MacCrate Report*⁴⁹, con cui l'ABA riconobbe l'importanza dell'istituzione di *legal clinics* nell'ambito delle *law schools*, dando atto degli innumerevoli benefici scaturenti dall'insegnamento di capacità pratiche e valori professionali.

Infine, nel 1996, venne affermato che l'offerta di *live-client* o di altri tipi di *real-life practice experience* costituisse requisito essenziale perché le *law schools* potessero essere accreditate presso l'ABA.⁵⁰

48 M.M. BARRY, J.C. DUBIN, P.A. JOY, *Clinical Education for this Millennium: the Third Wave*, cit., 20.

49 Questo report dell'ABA (1992), il cui nome per esteso è *American bar association section on legal education and admissions to the bar, legal education and professional development-an educational continuum, report of the task force on law schools and the profession: narrowing the gap*, è conosciuto come *MacCrate Report* in onore di Robert MacCrate, presidente della *task force* che elaborò tale *report*, all'indirizzo [http://www.americanbar.org/content/dam/aba/publications/misc/legal_education/2013_legal_education_and_professional_development_maccrate_report\).authcheckdam.pdf](http://www.americanbar.org/content/dam/aba/publications/misc/legal_education/2013_legal_education_and_professional_development_maccrate_report).authcheckdam.pdf)

50 *Section of legal education and admissions to the bar*, American bar Ass'n, Standards for approval of the law schools, Standard 302(e) (1999).

Un ulteriore elemento essenziale in questa fase, senza il quale non sarebbe stata immaginabile una così rapida diffusione della *legal clinic*, fu il supporto economico garantito dalla *Ford Foundation*, poiché le *legal clinics* furono ritenute adatte a colmare - almeno in parte - quel vuoto di accesso alla giustizia presente nel sistema sociale americano. Per tale via, si giunse alla fondazione del *Council on Legal Education for Professional Responsibility* (CLEPR), con l'obiettivo di stanziare fondi in favore delle *law schools* che prevedessero all'interno dei propri corsi di studio programmi di *legal clinics* indirizzati all'assistenza dei più poveri.⁵¹ Quest'opera di finanziamento fu portata avanti dal *Department of Education*, il quale, attraverso il *Title IX Law School Clinical Experience Program* (1980), fornì alle università le risorse utili al mantenimento delle proprie *legal clinics*. Secondo il *Committee on In-House Clinics of the AALS Section on Clinical Education*, alla fine degli anni Novanta erano presenti programmi di *real-client in-house-clinic* in centoquarantasette *law schools* degli Stati Uniti, anche grazie a fondi privati e ad altre risorse governative.⁵²

2.4. La diffusione delle cliniche legali nel mondo

Oggi, negli Stati Uniti d'America, quasi ogni *law school* integra nel proprio *curriculum* un *clinical legal program* e uno sviluppo simile si è avuto, già alla fine dello scorso secolo, in altre parti del mondo: tra gli anni Cinquanta e Settanta in

51 S. WIZNER, *The Law School Clinic: Legal Education in the Interests of Justice*, cit., 1933.

52 M.M. BARRY, J.C. DUBIN, P.A. JOY, *Clinical Education for this Millennium: the Third Wave*, cit., 20.

Asia, a partire dagli anni Settanta in alcuni Paesi africani, negli anni Novanta nell'Europa dell'est.⁵³

La creazione di svariate associazioni nazionali e internazionali può essere ascritta proprio alla diffusione di *clinical programs* in così diverse parti del mondo. Questi *networks* permettono, infatti, la trasmissione continua d'idee e di conoscenze.

Fra le principali associazioni, è utile ricordare la **CLEA** (**Clinical Legal Education Association**) che si occupa di promuovere la *clinical legal education* anche attraverso la **Clinical Law Review** (rivista creata nel 1994 e interamente specializzata nella ricerca di un approccio clinico all'insegnamento del diritto).

È opportuno fare riferimento, anche, alla **Global Alliance for Justice Education (GAJE)**, la quale organizza ogni due anni un incontro internazionale sul tema. Essa si pone l'obiettivo di "realizzare la giustizia attraverso l'istruzione", ritenendo che "la *clinical education* per gli studenti di diritto sia una componente chiave dell'educazione alla giustizia."⁵⁴

In ambito regionale europeo svolge questa funzione la **European Network for Clinical Legal Education (ENCLE)**, che, collegando tra loro studiosi e istituzioni del continente, persegue la promozione della giustizia e il miglioramento dell'educazione giuridica proprio attraverso l'impiego di metodi di *clinical legal education*.⁵⁵

53 L. HOVHANNISIAN, *Clinical Legal Education and the Bologna Process*, cit., 9.

54 Questo si legge nel *mission statement* del GAJE (<http://www.gaje.org>); cfr. inoltre, E. SANTOW, G. MUKUNDI WACHIRA, *The Global Alliance for Justice Education*, in F.S. BLOCH (ed), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, cit., 371-382.

55 Per ulteriori approfondimenti su ENCLE, si rinvia all'indirizzo www.encle.org.

Questi fenomeni di raggruppamento sono la manifestazione di una più grande tendenza a livello globale, tanto che si può parlare di *Global Clinical Movement*.⁵⁶

La diffusione della *clinical legal education* ha assunto, infatti, le dimensioni di un movimento globale, che va sempre più rafforzandosi e il cui programma è attualmente ancora in via di definizione.

Ciò che accomuna le diverse forze che convergono in questo movimento è il fine al quale si tende, ossia la formazione dello studente attraverso metodi basati sull'esperienza e orientati ad ideali di giustizia sociale: in altri termini, la diffusione della *clinical legal education*. Implicita in questo scopo è l'idea che siano necessari cambiamenti radicali nella formazione giuridica, che non si limitino alla sola ricerca di uno spazio nei *curricula* universitari entro cui inserire *clinical programs*, ma che tendano a modificare l'intero percorso di studi nell'ottica di un approccio clinico all'insegnamento del diritto. Inoltre, questi cambiamenti devono tenere conto della diversità (a livello globale) delle varie esperienze di *legal clinic*, senza quindi prendere a campione un singolo modello nazionale da imporre su tutti gli altri: infatti il rischio dell'imperialismo giuridico è sempre alle porte.⁵⁷

56 F.S. BLOCH, *Access to Justice and the Global Clinical Movement*, cit., 111.

57 Ci si interroga se l'esportazione della *clinical legal education* possa essere considerata un'altra forma di *legal imperialism*, ritenendo però che essa "*sells itself on its merits, not as a distinctly American version of legal education that is forced on unwilling recipients*". Cfr. R. WILSON, *Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education*, 22 Penn St. Int'l L. Rev. 421, 428-429 (2004).

2.5 L'Europa occidentale e il Processo di Bologna

I Paesi che si sono dimostrati più restii all'introduzione di cliniche legali all'interno dei *curricula* delle proprie università sono quelli dell'Europa occidentale,⁵⁸ i quali solo ultimamente hanno iniziato a istituire in via sperimentale corsi di *clinical legal education*.

Ciò è dovuto, innanzitutto, alle caratteristiche attinenti alla cultura giuridica dei loro ordinamenti di *civil law*, connotati da notevoli differenze rispetto ai paesi di *common law*, sia nel metodo d'insegnamento e nel sistema educativo, sia nella pratica del diritto.⁵⁹

Nei Paesi di *common law* si segue un approccio più pragmatico e induttivo (*bottom-up*), in cui il docente insegna ai propri studenti a estrapolare il diritto dai casi concreti e il giudice, che riveste un ruolo preminente attraverso la sua attività creatrice, nel momento in cui determina questi casi diviene fonte del diritto.

Nei Paesi di diritto continentale, invece, lo studente studia i codici e i trattati (scritti dai professori) in un'attività che va dall'alto verso il basso (*top-down*), per cui dal diritto generale e astratto si deduce la regola del caso concreto. In questo orientamento, il giudice, *bouche de la loi*, è solo un tecnico che, interpretando il diritto, "semplicemente" lo applica, mentre al docente è rimesso il compito di insegnare come

58 Per comprendere le ragioni di questo ritardo, cfr. P.M. GENTY, *Overcoming Cultural Blindness in International Clinical Collaboration: the Divide between Civil and Common Law Cultures and its Implications for Clinical Education*, 15 *Clinical L. Rev.* 131 (2008).

59 Non è da trascurare il fatto che la metodologia clinica abbia avuto origine in un paese di *common law* (gli Stati Uniti d'America) e che si sia diffusa innanzitutto proprio in paesi di tale tradizione.

comprendere tali codici e testi dottrinali, assurgendo a figura autorevole, fonte dispensatrice di conoscenza.⁶⁰

È possibile individuare, in particolare, nelle seguenti cinque caratteristiche, attinenti il sistema giuridico ed educativo di questi Paesi, le ragioni di una siffatta opposizione all'accettazione, diffusa a livello mondiale, della *clinical legal education*:

a) la pre-esistenza di un periodo di pratica obbligatoria per l'accesso alla professione.⁶¹

La formazione teorica è nettamente separata da quella pratica nella educazione giuridica continentale.

L'acquisizione di conoscenze pratiche è, infatti, normalmente, posticipata rispetto alla preparazione teorico-universitaria, cosicché potrebbe apparire poco utile, se non ripetitivo o eccessivo, l'inserimento di *clinical programs* nei percorsi universitari.

Ma a differenziare questi ultimi dai primi, come precedentemente accennato, e a renderli risorsa più che utile è, di certo, la componente pedagogica, che nei *clinical programs* è maggiormente accentuata.⁶²

Infatti tutta l'attività, pur indirizzata anche a prestare un servizio al cliente, è rivolta a chi questo servizio lo presta, ovvero lo studente. L'obiettivo è quello di prepararlo alle difficoltà che incontrerà nell'esercizio della futura

60 Cfr. P.M. GENTY, *Overcoming Cultural Blindness in International Clinical Collaboration: the Divide between Civil and Common Law Cultures and its Implications for Clinical Education*, cit., 138-139.

61 Per questa e per le successive caratteristiche degli ordinamenti di *civil law* individuate quale possibile ostacolo alla ricezione della *clinical legal education*, cfr. R. WILSON, *Western Europe Last Holdout in the World Wide Acceptance of Clinical Legal Education*, 10 *German Law Journal* 823 (2009).

62 Per approfondimenti si rimanda al Capitolo 4.

professione, offrendogli gli strumenti per sviluppare un approccio critico e problematico.

Altro elemento distintivo è la contemporaneità rispetto al percorso universitario: i *clinical programs* si rivolgono a una persona in formazione e non già formata, la quale non solo potrà più facilmente comprendere e imparare ciò che legge sui libri, ma anche sviluppare capacità che non è possibile trasmettere attraverso un corso tradizionale.

b) Le grandi dimensioni delle classi universitarie e la giovane età degli studenti.

L'elevato numero di studenti che, soprattutto nei primi anni, affollano le aule delle università, è un eventuale ostacolo alla diffusione (almeno in larga scala) di *clinical programs* che, per converso, necessitano di piccoli numeri (generalmente nel rapporto alunni-docente di 20:1) tali da consentire una stretta supervisione del professore sull'attività svolta dallo studente.

Infatti, alla prevalente applicazione del metodo socratico d'insegnamento nei Paesi di *common law*, corrisponde nel sistema continentale la predominanza delle lezioni in grandi aule con molti studenti, i quali, proprio per questa ragione, si riducono spesso ad anonimo termine passivo dell'attività d'insegnamento del docente.⁶³

Questa situazione è dovuta, principalmente, a ragioni di carattere economico dal momento che le università di stampo statunitense godono di maggiore disponibilità finanziaria.

Per ovviare a tale problema, così come alla questione della giovane età degli studenti, i *clinical programs* potrebbero

63 Cfr. P.M. GENTY, *Overcoming Cultural Blindness in International Clinical Collaboration: the Divide between Civil and Common Law Cultures and its Implications for Clinical Education*, cit., 146-147.

essere previsti negli ultimi anni del percorso universitario, quando, solitamente, gli studenti frequentanti sono in numero inferiore. Inoltre, questi corsi potrebbero essere strutturati come opzionali, in modo da permettere, oltretutto, una selezione naturale degli studenti secondo un vero e motivato interesse.

c) I limiti all'esercizio della professione forense e la possibile perdita della clientela pagante per gli avvocati professionisti.

Le legislazioni nazionali prevedono limiti all'esercizio della professione forense, la quale è subordinata all'iscrizione all'albo.

Solo il praticante avvocato abilitato al patrocinio (e quindi già laureato) è titolare di uno *status* abilitativo provvisorio entro certi limiti temporali, per materia e valore delle cause. Invece, spesso, nulla si prevede per lo studente.

La carenza di regole o la loro inadeguatezza, rispetto ai fini della *clinical legal education*, costringe lo studente a operare in spazi ristretti (certamente al di fuori del processo) o a subordinare la propria attività a quella di un professionista abilitato. Tuttavia, l'affiancamento di un professionista è accettabile nel limite in cui allo studente non sia preclusa ogni ulteriore attività rispetto alla semplice osservazione del caso e gli sia concessa libertà di scelta, anche se questa facoltà può portare alla commissione di errori.

Inoltre, l'attività delle cliniche legali, che potrebbe apparire ai professionisti come una minaccia in termini economici alla propria professione, è principalmente rivolta a soggetti incapaci ad affrontare il pagamento di onorari e spese legali.

d) Il diffuso modello dello studio legale di piccole dimensioni e titolare unico.

Nell'Europa continentale la maggior parte degli studi legali sono medio-piccoli. Le cliniche legali, invece, sono più diffuse in sistemi dove esistono studi legali di grandi dimensioni, che solo di recente hanno cominciato a diffondersi in Europa occidentale.

e) L'idea che le cliniche legali possano supplire alla mancanza di assistenza legale dei poveri.

Questo induce a ritenere superflua la loro diffusione, in quanto l'assistenza legale ai poveri è di fatto sufficientemente offerta dalle istituzioni statali, sia in materia civile che penale.

Tuttavia, si trascura, erroneamente, l'importanza della funzione pedagogica dei *clinical programs*, che, proprio perché non sovraccaricati da un numero eccessivo di persone bisognose (come avviene, invece, nelle cliniche legali presenti nei Paesi in via di sviluppo), possono, grazie al carico di lavoro limitato ed eventualmente selezionato, offrire allo studente una più attenta supervisione e una più specifica analisi dei singoli casi. A trarne beneficio sono la qualità dell'insegnamento e del lavoro svolto per il cliente.

Negli ultimi anni, però, si sta assistendo a un vero e proprio cambio di rotta: molte università europee hanno iniziato a istituire in via sperimentale corsi di *clinical legal education*, tanto che "non è esagerato parlare di una rivoluzione nella formazione giuridica in Europa".⁶⁴

Certamente, il recente mutamento di tendenza può essere ricondotto alla grande importanza assunta dal cosiddetto **Processo di Bologna**, che dal 1999 intende fare convergere i differenti sistemi d'istruzione superiore al fine di creare uno

64 P.M. GENTY, *Overcoming Cultural Blindness in International Clinical Collaboration: the Divide between Civil and Common Law Cultures and its Implications for Clinical Education*, cit., 146.

“Spazio europeo per l’istruzione superiore” (*European Higher Education Area*, EHEA). Esso fu inaugurato nel 2010, attraverso la *Dichiarazione di Budapest e Vienna*. La *clinical legal education* s’inserisce in questo quadro come strumento atto a realizzare gli obiettivi che il Processo di Bologna tuttora persegue, ovvero un partenariato tra istituzioni pubbliche, la collaborazione tra docenti e studenti con una maggiore responsabilizzazione di questi ultimi, il superamento dell’autoreferenzialità dei singoli atenei, l’apertura degli stessi alla società e una loro maggiore interazione con il mondo del lavoro.⁶⁵

D’altronde, se si guarda all’area europea in termini di mercato unico, le diversità riscontrabili nella legislazione vigente e nei modelli di educazione giuridica possono trovare un temperamento appropriato in un comune approccio alla pratica, che è quello della *clinical legal education*.⁶⁶

Questo rapido sguardo sull’Europa occidentale, mette in evidenza, tuttavia, come l’introduzione della *clinical legal education*, in un contesto differente da quello originario, richieda delle riforme, in alcuni casi anche radicali. Le modifiche, infatti, riguardano il modo stesso di concepire la formazione giuridica, il sistema legislativo e i piani di studio delle università, e necessitano, pertanto, della collaborazione tra più soggetti: legislatore, consigli dell’ordine forense, mondo accademico e studenti.

65 D. BLAZQUEZ-MARTIN, *The Bologna Process and the Future of Clinical Education in Europe View from Spain*, in F.S. BLOCH (ed), *The Global Clinical Movement Educating Lawyers for Social Justice*, cit., 121-133.

66 L. HOVHANNISIAN, *Clinical Legal Education and the Bologna Process*, cit., 6.

3. Cliniche legali e obiettivi di giustizia sociale: accesso alla giustizia e sviluppo locale

3.1 La dimensione sociale dell'accesso alla giustizia

L'importanza della *clinical legal education*, comprovata dalla sua diffusione a livello mondiale, trova giustificazione in ragione della rilevanza delle finalità da essa perseguite.

Come si è anticipato nel precedente capitolo, nonostante la varietà e la vastità del fenomeno, emergono caratteri comuni alle molteplici esperienze, riassumibili nella promozione della giustizia sociale e di obiettivi di carattere pedagogico.

Fin dalle loro origini, le cliniche legali hanno rivolto la loro attività in direzione della riduzione delle disuguaglianze sociali che di fatto indeboliscono determinate fasce della popolazione. In particolare, uno degli aspetti cruciali della loro missione consiste nel garantire il diritto di accesso alla giustizia a quanti incontrano difficoltà - di carattere economico, sociale, ambientale e culturale - che impediscono il godimento delle medesime opportunità nei diversi strati della società.⁶⁷

67 Il concetto di disuguaglianza non consiste esclusivamente nella mancanza di reddito ma soprattutto nella privazione della libertà individuale di effettuare le scelte più idonee al raggiungimento di un'adeguata qualità di vita. La limitazione di questa capacità si oppone al più ampio sviluppo della personalità. Per ulteriori approfondimenti, cfr. J.M. ALEXANDER, *Capabilities and Social Justice: the political philosophy of Amartya Sen and Martha Nussbaum*, Ashgate Publishing Ltd. (2008).

La nascita del concetto di accesso alla giustizia risale all'affermazione dei diritti sociali, avvenuta nel passaggio dall'epoca del liberalismo classico a quello della democrazia moderna.

Nel sistema del *laissez-faire*, i compiti dello Stato si limitavano alla protezione e alla repressione di violazioni dei diritti individuali. Il riconoscimento formale dell'eguale diritto di agire e difendersi in giudizio non prendeva in considerazione il fatto che ciò fosse effettivamente possibile solo per quanti fossero in grado di sostenerne i costi e disponessero delle corrette informazioni. A tali condizioni, il diritto di accedere ai tribunali risultava privo di consistenza all'atto pratico.

È tra il XIX e il XX secolo che gli Stati hanno iniziato ad apportare quelle modificazioni di carattere legislativo e sociale che hanno posto le basi per l'istituzione di un moderno Stato sociale. Ai tradizionali compiti dello Stato se ne sono così affiancati di ulteriori, consistenti nell'implementazione delle azioni positive conseguenti al riconoscimento dei diritti sociali.⁶⁸ Attraverso questa

68 I diritti sociali si basano sull'idea democratica di eguaglianza e partecipazione e mirano ad assicurare all'individuo le condizioni indispensabili per condurre una vita dignitosa. Essi impongono al legislatore la loro concretizzazione per mezzo di azioni positive finalizzate a garantire la sicurezza sociale e ad uguagliare le possibilità iniziali del singolo. Data la vasta letteratura sull'argomento, per un approfondimento generale cfr. T. CASADEI, *I diritti sociali: un percorso filosofico-giuridico*, Firenze, 2012, 40; S. ZULLO, *La dimensione normativa dei diritti sociali. Aspetti filosofico-giuridici*, Torino, 2013, 76; M. MAZZIOTTI, *Diritti Sociali, Enc. dir.*, XII, 1964, 802; G. CORSO, *I diritti sociali nella Costituzione italiana, Riv. trim. dir. pubbl.*, 1981, 755. Per una breve storia dei diritti sociali, cfr. A. BALDASSARRE, *Diritti Sociali*, in *Enc. giur. Treccani*, XI, 1989, 1; B. PEZZINI, *La decisione sui diritti sociali*,

categoria di diritti, lo Stato esplica la sua funzione equilibratrice delle disparità sociali, riconoscendo a ogni cittadino il diritto di partecipare ai benefici della vita associata, in relazione alla specifica posizione assunta nei confronti della società (i cosiddetti diritti dell'*homme situé*).⁶⁹

Il diritto di accesso alla giustizia si colloca in questo contesto e per trovare effettiva attuazione richiede che a ciascun individuo - indipendentemente dalle proprie condizioni economiche, personali e sociali - siano assicurati quegli strumenti indispensabili che permettano di agire e difendersi pienamente in giudizio.⁷⁰ Tuttavia, nonostante il riconoscimento normativo presente nelle fonti di livello nazionale, europeo e internazionale, il diritto spesso incontra limiti in sede di attuazione.

Le cliniche legali, attraverso i servizi legali da esse gratuitamente offerti, intendono contribuire all'abbattimento di queste barriere. Esse permettono un contatto più facile, immediato e gratuito con il sistema giudiziale ed extra-giudiziale, in un clima di confidenza e di sostegno, e per tale ragione esse si collocano nel vasto movimento volto a promuovere l'accesso alla giustizia.⁷¹

Milano, 2001, 45.

69 T. CASADEI, *I diritti sociali: un percorso filosofico-giuridico*, cit., 40.

70 Questo aspetto è evidenziato in L.P. COMOGLIO, *Art. 24-26: Rapporti civili*, in G. BRANCA (a cura di), *Commentario della Costituzione*, Bologna, 1981, 9. Per approfondimenti sulla dimensione sociale del diritto di accesso alla giustizia, cfr. M. CAPPELLETTI, B. GARTH, *Access to Justice: the Newest Wave in the World Wide Movement to Make Rights Effective*, 27 *Buff. L. Rev.* 181 (1978).

71 Con questa espressione si indica un movimento di portata mondiale finalizzato a rendere il sistema accessibile a tutti non solo in termini di giustizia ma anche di accesso all'educazione, alla salute, al lavoro, etc. Nel campo giurisdizionale si registrano tre ondate riformatrici che

3.2 Riconoscimento del diritto di accesso alla giustizia nelle fonti nazionali e sovranazionali.

In Italia, il diritto di accesso alla giustizia si ricava dalla **Costituzione**.

L'art. 24 Cost. enuncia il diritto alla tutela giurisdizionale, "diritto, questo, che la Corte ha già annoverato tra quelli inviolabili dell'uomo, che la Costituzione garantisce all'art. 2."⁷² Questa disposizione costituzionale, che si configura come la proiezione nel campo processuale del diritto di eguaglianza (art. 3 Cost.),⁷³ riconosce a tutti i soggetti dell'ordinamento la possibilità di ricorrere al sistema giudiziario per la tutela delle proprie ragioni.

L'art. 25 Cost. garantisce la naturalità e la precostituzione del giudice, mentre l'art. 111 Cost., recependo i valori proclamati dall'art. 6 della Convenzione Europea dei diritti dell'uomo, enuncia i principi del "giusto processo", di cui il diritto di accesso alla giustizia costituisce esplicazione e condizione.⁷⁴

hanno caratterizzato il movimento. Sull'argomento, cfr. M. CAPPELLETTI, B. GARTH, *Access to Justice: the Newest Wave in the World Wide Movement to Make Rights Effective*, cit., 196.

72 Corte Cost., sent. 17 aprile 1965, n. 98, all'indirizzo <http://www.cortecostituzionale.it>.

73 È importante ricordare quanto espressamente sancito dall'art. 3.2 Cost.: "è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

74 Questi principi hanno trovato completa attuazione nel nostro ordinamento con la l. 29.3.2001, n. 134 e con il T.U. Spese di Giustizia, adottato con D.P.R. 30.5.2002, n. 115 (si segnalano anche le successive

Anche l'Unione Europea riconosce e garantisce il diritto di accesso alla giustizia. Il **Trattato sul Funzionamento dell'UE** (TFEU) statuisce che "l'Unione facilita l'accesso alla giustizia, in particolare attraverso il principio di riconoscimento reciproco delle decisioni giudiziarie ed extragiudiziali in materia civile" (art. 67.4, Titolo V, TFEU).

La **Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea**, vincolante al pari dei Trattati dell'UE, sancisce il "diritto a un ricorso effettivo e a un giudice imparziale" e si riferisce espressamente all'accesso effettivo alla giustizia nel contesto del patrocinio a spese dello Stato (art. 47, comma 1 e comma 3, TFEU).

Un approccio simile a quello europeo si registra sul piano delle fonti di diritto internazionale.⁷⁵

L'art. 8 della **Dichiarazione Universale dei Diritti Umani** del 1948 dispone che "ogni *individuo* ha diritto a un'effettiva possibilità di ricorso a competenti tribunali contro atti che violino i diritti fondamentali a lui riconosciuti dalla costituzione o dalla legge".

Il **Patto internazionale sui diritti civili e politici** del 1966 riconosce e garantisce il diritto a "effettivi mezzi di ricorso" per la tutela dei diritti da esso riconosciuti, e afferma che

modifiche normative: l. 24.2.2005, n. 25; l. 24.7.2008, n. 125 e d.l. 23.2.2009, n. 11). Giova pure rammentare che, in esecuzione della direttiva 27.1.2003, n. 2003/8/CE, è stato adottato il d.lgs. 27.5.2005, n. 116, che disciplina il patrocinio a spese dello Stato nelle controversie transfrontaliere.

⁷⁵ Le fonti sovranazionali che rilevano ai fini della presente trattazione sono: Dichiarazione Universale dei diritti umani (1948); Patto internazionale sui diritti civili e politici (1966); *Basic Principles on the Independence of the Judiciary* (1985); *Basic Principles on the Role of Lawyers* (1990); *Guidelines on the Role of Prosecutors* (1990); *Code of Conduct for Law Enforcement Officials* (1979).

“tutti sono eguali dinanzi ai tribunali e alle corti di giustizia (art. 2.3, lett. a). Ogni individuo ha diritto a un’equa e pubblica udienza dinanzi a un tribunale competente, indipendente e imparziale, stabilito dalla legge” (art. 14.1). Infine, è enunciato il diritto a essere giudicati senza giustificato ritardo (art. 14.3, lett. c).

Il Programma delle Nazioni Unite per lo sviluppo (UNDP) afferma che l’accesso alla giustizia implica “un processo che permette alle persone di chiedere e ottenere rimedi giudiziari attraverso istituzioni sia formali sia informali, in conformità ai diritti umani.”⁷⁶

L’UNDP e l’*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), nella promozione di politiche di crescita socio-economica, riconoscono l’accesso alla giustizia come un fattore decisivo non soltanto per favorire uno sviluppo equo e giusto, ma anche per migliorare la sicurezza pubblica, la partecipazione al lavoro e l’attività d’impresa. Inoltre, entrambe sostengono che l’effettività dell’accesso possa favorire il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio.⁷⁷

76 Nella versione originale: “*access to justice involves a process which enables people to claim and obtain justice remedies through formal or informal institutions of justice, and in conformity with human rights standards*”, in *Programming for Justice: Access for All. A Practitioner’s Guide to a Human Rights-Based Approach to Access to Justice, Programming for Justice: Access for All. A Practitioner’s Guide to a Human Rights-Based Approach to Access to Justice*, UNDP, Thailand, 2005, all’indirizzo http://www.unicef.org/ceecis/Programming_for_Justice.pdf. Sul punto, cfr. anche M. E. MÉNDEZ PINEDO, *Access to Justice as hope in the dark in search for a new conception in European Law*, IJHSS, Vol. 1 No. 19 (December 2011), 10.

77 Nel settembre del 2000, con l’approvazione unanime della Dichiarazione del Millennio, centonovantuno Capi di Stato e di

In conclusione, con l'espressione "accesso alla giustizia" si fa riferimento a un'eguale opportunità di accesso agli organi di giustizia, che si concretizza nel diritto: (a) a un effettivo accesso ad organi competenti per la risoluzione delle controversie; (b) a che la causa sia esaminata equamente e pubblicamente da un giudice indipendente e imparziale; (c) a ricevere consulenza legale, essere difesi e rappresentati durante un processo; (d) a ricevere il patrocinio a spese dello Stato qualora non si possano sostenere le spese legali; (e) a ottenere una sentenza entro un termine ragionevole e una riparazione adeguata.⁷⁸

3.3 Gli ostacoli all'accesso alla giustizia

Come detto, l'accesso alla giustizia è ampiamente riconosciuto dalle società moderne come uno dei diritti sociali fondamentali. Per garantire eguali opportunità di accesso è necessario l'abbattimento di numerose barriere, posto che le condizioni di partenza dipendono da fattori di tipo economico, sociale, politico, legale, burocratico e

Governo hanno sottoscritto un patto globale di impegno al conseguimento di otto obiettivi cruciali (*Millennium Development Goals*, MDG) da raggiungere entro il 2015, per costruire un mondo più sicuro, più prospero e più equo per tutti.

78 Sul diritto di accesso alla giustizia cfr. *Fundamental Rights Agency (FRA), Country thematic studies on access to justice*, 2011, all'indirizzo <http://fra.europa.eu/en/country-report/2012/country-thematic-studies-access-justice>; *Access to Justice Assessment in the Asia Pacific: a review of experiences and tools from the region*, UNDP, 2012, all'indirizzo http://www.asia-pacific.undp.org/content/dam/rbap/docs/Research%20&%20Publications/Democratic%20Governance/APRC-DG-2012-A2J_Assessments.pdf.

culturale.⁷⁹

Secondo la **European Union Agency for Fundamental Rights (FRA)**, l'accesso alla giustizia rappresenta un problema trasversale ai Paesi dell'Unione Europea, a conferma del fatto che esso costituisce una preoccupazione rilevante anche nei Paesi in cui sono presenti sistemi giudiziari progrediti.

Tra i principali ostacoli all'eguaglianza dei mezzi (*equality of arms*) si collocano, innanzitutto, i costi processuali. È questo un punto di particolare importanza, considerato che spese e onorari elevati non incoraggiano l'azione da parte di chi intenda far valere un proprio diritto in giudizio senza avere una sicura prospettiva di vittoria, soprattutto se si tratta di controversie di modesto valore. Inoltre, i lunghi tempi processuali aumentano notevolmente le spese sostenute dai contendenti e inducono la parte economicamente più debole ad abbandonare il processo o a tentare vie alternative che possono non rappresentare una soluzione egualmente soddisfacente.

Un altro fattore di particolare importanza è rappresentato dalla "**capacità delle parti**."⁸⁰ Con questa espressione ci si riferisce ai cosiddetti "vantaggi strategici" (*strategic advantages*) che consentono di affrontare più agevolmente le difficoltà correlate allo svolgimento del processo.

Tra questi vantaggi, la **disponibilità economica** gioca un ruolo significativo. Il semplice pericolo di andare in giudizio contro un soggetto dotato di maggiore sicurezza economica

79 Per un'analisi dei fattori che impediscono l'accesso alla giustizia cfr. M. CAPPELLETTI, B. GARTH, *Access to Justice: the Newest Wave in the World Wide Movement to Make Rights Effective*, cit., 186.

80 M. GALANTER, *Afterword: Explaining Litigation*, 9 *Law&Soc'y Rev.* 347 (1975).

rappresenta, infatti, un disincentivo notevole ad agire.

La capacità delle parti include anche la loro **competenza nel riconoscere una violazione** dei propri diritti e nell'agire prontamente in loro difesa.

Inevitabilmente, le **diversità del livello di educazione e dello status sociale** comportano un differente approccio alle questioni di tipo legale, a svantaggio delle fasce della popolazione meno privilegiate e non necessariamente indigenti. Talvolta, a causa della mancanza di una conoscenza di base del sistema giudiziario, si registra un sentimento di riluttanza nell'agire giudizialmente, provocato dalla paura di rimanervi "incastrati", seppur innocenti.

Diversa è l'attitudine di chi ha una maggiore confidenza con il sistema giudiziario a causa di procedimenti passati che lo hanno visto coinvolto (*repeat-player*) e chi, invece, vi entra in contatto per la prima volta (*one-shot*) o comunque infrequentemente.

Infine, barriere si registrano nel campo della tutela degli interessi diffusi.⁸¹

3.4. Il ruolo delle cliniche legali nel favorire l'accesso alla giustizia.

Nel quadro descritto, le cliniche legali si pongono come utili strumenti per l'accesso alla giustizia.

Esse mettono a disposizione della comunità il "sapere" di studenti e professori per consulenze e rappresentanze legali e abbattano l'ampia gamma di ostacoli, principalmente di tipo economico e conoscitivo, sopra esposta.

La persona bisognosa di agire o difendersi in giudizio può

81 Non potendo in tale sede approfondire l'argomento, cfr. M. CAPPELLETTI, B.GARTH, *Access to Justice: the Newest Wave in the World Wide Movement to Make Rights Effective*, cit., 186.

così facilmente rivolgersi allo *staff* universitario e rapportarsi con un ambiente professionale che, fortemente motivato nell'offrire un servizio alla comunità, valuta il caso esposto e adotta insieme all'utente la soluzione (giudiziale o extra-giudiziale) più opportuna a soddisfarne gli interessi.

Tuttavia, quello della **rappresentanza in giudizio non è l'unico servizio che le cliniche legali possono offrire.**

La difficoltà principale incontrata dai soggetti più vulnerabili, soprattutto nei Paesi in cui si riscontra maggiore povertà, risiede nella mancanza di consapevolezza circa il contenuto dei propri diritti e le istituzioni presso le quali rivolgersi al fine di ottenerne tutela.

In situazioni del genere non è sufficiente la rappresentanza legale per garantire l'accesso alla giustizia.⁸² Posto che le barriere hanno anche natura culturale, si reputa essenziale un'educazione giuridica basilare per combattere a fondo l'ingiustizia sociale. D'altronde, non è realistica la ricerca di rimedi per tutelarsi quando non si è consapevoli dei propri diritti.

Le iniziative in favore dell'accesso alla giustizia possono così assumere forme diverse e, in particolare, dare luogo alla realizzazione di progetti volti alla diffusione di una conoscenza giuridica di base.⁸³

82 F.S. BLOCH, *Access to Justice and the Global Clinical Movement*, cit., 111.

83 Si pensi al caso della clinica di quartiere californiana situata a Palo Alto Est, in cui vengono organizzati *workshops* informativi, attività di volantaggio, incontri collettivi su questioni di comune interesse e redazione di proposte di legge. Cfr. L. CRUCIANI, «*And Justice for all*». *Accesso alla giustizia e law clinics come beni comuni*, cit., 332; *Access to Justice*, Practice Note, UNDP, 2004, 10, all'indirizzo http://www.tg.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/democratic-governance/access_to_justiceandruleoflaw/access-to-justice-practice-

L'intervento delle cliniche legali, finalizzato a rendere effettivo un diritto fondamentale quale l'accesso alla giustizia, va ulteriormente apprezzato alla luce del fatto che la democrazia è indebolita laddove sia assente per i suoi cittadini la possibilità di accedere indiscriminatamente alla giustizia. Tale mancanza vanifica gli sforzi per la riduzione della povertà e diminuisce la partecipazione e la trasparenza, atteso che essere poveri e marginalizzati significa anche essere privati di possibilità di scelta, opportunità e voce nel processo decisionale.⁸⁴

L'accesso alla giustizia è difatti una condizione essenziale per il pieno godimento dei diritti umani e tramite le cliniche legali è possibile contribuire alla creazione di un sistema di giustizia più giusto, semplice e facilmente accessibile.⁸⁵

3.5 *Community Lawyering Clinics* e responsabilità sociale dell'università

Gli obiettivi di giustizia sociale della *clinical legal education* possono essere perseguiti anche attraverso iniziative finalizzate all'ottenimento di riforme nella comunità di riferimento.⁸⁶

Nella trasformazione della realtà sociale, culturale ed

note.html.

84 *Access to Justice*, UNDP, 20.

85 R. McCLELLAND, *A Strategic Framework for Access to Justice in the Federal Civil Justice System*, Barton, Attorney-General's Dept., 2009, V, all'indirizzo <http://www.ag.gov.au/LegalSystem/Documents/A%20guide%20for%20future%20action.pdf>

86 Questo aspetto della missione delle cliniche legali è evidenziato in A.E. CARPENTER, *The Project Model of Clinical Education: Eight Principles to Maximize Student Learning and Social Justice Impact*, 20 *Clinical L. Rev.* 39 (2013).

economica della comunità, presentano un importante potenziale le cosiddette *Community Legal Clinics*.⁸⁷ Esse concentrano la loro azione in direzione della promozione della giustizia sociale ed economica, e incoraggiano i cambiamenti all'interno di comunità disagiate.⁸⁸ L'aspetto centrale di questo specifico approccio alla pratica della *clinical legal education* consiste nella possibilità di intrecciare rapporti di fiducia duraturi tanto nei confronti dei singoli individui che si rivolgono ai servizi della clinica legale, quanto nei confronti della comunità.

La *community legal education* può assumere svariate forme, di interesse non solo legale ma anche economico e sociale. In concreto può manifestarsi in: *workshops*, dibattiti su problemi di stampo giuridico e altri che siano di forte interesse per la comunità, corsi di approfondimento su specifiche tematiche, diffusione di materiale didattico.⁸⁹

Le numerose iniziative praticabili possono creare un terreno

87 Sono così denominate le cliniche legali che rivolgono centrale attenzione alla comunità, la quale è resa parte attiva nel procedimento di scelta e gestione delle attività della clinica legale. Questa categoria di cliniche legali traggono ispirazione dal *community lawyering*, col quale ci si riferisce all'erogazione di servizi legali a favore di comunità disagiate. Sul punto, cfr: A. NEWMAN, *Bridging the Justice Gap: Building Community by Responding to Individual Need*, 17 *Clinical L. Rev.* 615 (2010); L. WHITE, *To Learn and Teach: Lessons from Driefontain on Lawyering and Power*, *Wis. L. Rev.* 699 (1988); G. LÓPEZ, *Rebellious Lawyering: One Chicano's Vision of Progressive Law Practice*, San Francisco, Westview Press (1992).

88 K. TOKARZ, N.L. COOK, S. BROOKS, B.B. BLUM, *Conversations on "Community Lawyering": The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education*, 28 *Wash. U. J.L. & Pol'y* 364 (2008); R. VOJVODIC, M. MEDCALF, *Advancing Social Justice Through an Interdisciplinary Approach to Clinical Legal Education: The Case of legal Assistance in Windsor*, 14 *Wash. U. J.L. & Pol'y* 101 (2004).

fertile per il miglioramento qualitativo delle condizioni di vita all'interno del quartiere, così da alleviare le disuguaglianze sociali che lo caratterizzano.

La **relazione reciprocamente vantaggiosa** che s'instaura **tra l'università e la comunità** fa sì che la prima, mettendo a disposizione il bagaglio di conoscenza di studenti e professori, possa realizzare servizi socialmente utili, plasmati sulle specifiche esigenze dei destinatari; la seconda, d'altro canto, può intrecciare un rapporto di fiducia e cooperazione con l'università e acquisire una maggiore consapevolezza dei problemi che la affliggono e degli strumenti necessari alla loro risoluzione.

L'impegno con il quale gli istituti di formazione superiore mirano a creare un ambiente educativo fertile, propenso a coinvolgere gli studenti nelle problematiche socio-economiche della comunità di riferimento, viene generalmente descritto con l'espressione "**Responsabilità Sociale dell'Università**" (RSU). Si tratta di una modalità di gestione dell'università finalizzata alla promozione dello sviluppo sociale, ovvero volta alla creazione di benefici per gli individui e per la comunità. L'università costituisce un fondamentale pilastro della società e, come evidenziato in alcuni degli obiettivi strategici del Processo di Bologna,⁹⁰ deve superare l'autoreferenzialità dei suoi sistemi formativi

89 M.M. BARRY, A.R. CAMP, M. E. JOHNSON, C.F. KLEIN, L.V. MARTIN, *Teaching Social Justice Lawyering: Systematically including Community Legal Education in Law School Clinics*, 18 *Clinical L. Rev.* 401 (2011).

90 Quello di Bologna è un processo di riforma internazionale dei sistemi di istruzione superiore dell'Unione Europea che si è proposto di realizzare, entro il 2010, lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Per ulteriori informazioni si rinvia all'indirizzo <http://www.bolognaprocess.it/>.

e aprirli verso la società attraverso il coinvolgimento e la responsabilizzazione degli studenti.

Le cliniche legali s'inseriscono in questo processo innovativo del sistema universitario, il cui obiettivo non è tanto la creazione di una *élite* intellettuale quanto, piuttosto, la formazione di studenti al servizio della società, al fine di sviluppare un ambiente solidale e coeso.⁹¹

Da segnalare, a questo proposito, è il **Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo**, in cui si afferma che l'educazione non debba ridursi alla mera trasmissione della conoscenza, ma che debba ulteriormente dotare l'essere umano della capacità di contribuire allo sviluppo della comunità di appartenenza.⁹²

L'Association of University Leaders for Sustainable Future (ULSF), inoltre, evidenzia che le università hanno profonde responsabilità nella crescita della consapevolezza della possibilità di creare un futuro sostenibile, posto che sono le stesse ad educare la maggior parte di coloro che sviluppano e gestiscono le istituzioni della società. Pertanto, le università hanno il compito di preparare gli studenti tanto nell'acquisizione di conoscenze, quanto nella maturazione dell'interesse a impegnarsi nel sociale a favore delle comunità, al fine di creare un futuro più giusto e sostenibile.⁹³

91 R. VASILESCU, C. BARNA, M. EPURE, C. BAICU, *Developing university social responsibility: a model for the challenges of the new civil society*, *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2 (2010), 4177.

92 Insiste su tale argomento N. BURNETT, *The Delors Report: a guide towards education for all*, *European Journal of Education*, Vol. 43, issue 2 (2008), 181.

93 *Report and Declaration of the Presidents' Conference* (1990), Talloires, France, 1, all'indirizzo <http://www.ulsf.org/programstalloire>

3.6 Cliniche legali e capitale sociale

Le cliniche legali si inseriscono tra le attività universitarie sviluppate nell'ottica della cooperazione con la comunità. Esse contribuiscono alla promozione di un ambiente accademico fautore di democrazia, di cittadinanza attiva e di giustizia sociale. Il rafforzamento dell'impegno civico, infatti, incoraggia gli studenti e il corpo accademico a provvedere all'erogazione, in favore della comunità locale, di servizi sociali in grado di instaurare un circolo virtuoso per lo sviluppo.⁹⁴

Le relazioni sociali che si possono allacciare tra i membri della comunità e quelli dell'università possono dar vita a un clima di maggiore fiducia, idoneo ad aumentare la possibilità che tra gli stessi prenda avvio una cooperazione che incrementi il loro "capitale sociale."⁹⁵

Questo concetto include "quegli elementi tangibili che contano più di ogni altra cosa nella vita quotidiana delle persone: la buona volontà, l'amicizia, la partecipazione e i rapporti sociali tra coloro che costituiscono un gruppo sociale. Se una persona entra in contatto con i suoi vicini e questi, a propria volta, con altri vicini, si determina

sreport.html.

94 R. VASILESCU, *Developing university social responsibility: a model for the challenges of the new civil society*, cit., 4178.

95 Questo concetto fu introdotto dal sociologo Lyda Judson Hanifan, il quale sosteneva che i problemi sociali, economici e politici delle comunità con maggiori difficoltà economiche potessero essere risolti solo attraverso un ulteriore fattore costituito da una forte rete di solidarietà realizzata dai cittadini e tale da poter avviare un costante processo di cooperazione. Cfr., al riguardo, L.J. HANIFAN, *The Rural School Community Center*, *Annals of the American Academy of political and Social Science* 67 (1916), 130.

un'accumulazione di capitale sociale.”⁹⁶

Un ambiente ricco dal punto di vista associativo può favorire la coltivazione di valori comuni, la diffusione di norme di reciprocità e infine condurre a un sostanziale miglioramento della qualità di vita dell'intera comunità.⁹⁷

Le relazioni fiduciarie favoriscono l'aiuto reciproco, lo scambio d'informazioni e, più in generale, la cooperazione per fini comuni. Dalla migliore diffusione delle informazioni e dalla riduzione dei comportamenti opportunistici derivano minori costi di monitoraggio e, conseguentemente, di quelli di transazione: fattori, questi, che incentivano gli scambi, stimolano gli investimenti e la produzione.⁹⁸ Al contrario, un clima di paura e sospetto, come ad esempio quello causato dal fenomeno della criminalità organizzata, ostacola la partecipazione sociale e lo svolgimento di attività produttive.⁹⁹

Pertanto, gli elementi costituenti il capitale sociale possono giocare un ruolo determinante nei processi di sviluppo

96 L. J. HANIFAN, *The Rural School Community Center*; cit., 130.

97 Sulla rilevanza economica del capitale sociale quale fattore produttivo ulteriore rispetto a quello fisico e umano, cfr. F. SABATINI, *Il concetto di capitale sociale nelle scienze sociali. Una rassegna della letteratura economica, sociologica e politologica*, Università degli Studi di Roma La Sapienza, Working paper n. 16, ottobre 2004, 94, all'indirizzo <http://www.mps.it/NR/rdonlyres/3D04C5E5-624D-4F65-987B4549FF2FD00B/34252/05SABATINI.pdf>

98 Sull'argomento cfr. M. PALDAM, G. T. SVENDSEN, *An essay on social capital: Looking for the fire behind the smoke*, 16 *Europ. J. Polit. Economy* (2000), 339; B. ROUTLEDGE, J. VON AMSBERG, *Social Capital and Growth*, 50:1 *J. Monet. Econ.* (2003), 167; G. TORSVIK, *Social Capital and Economic Development: A Plea for the Mechanism*, 12 *Ration. and Soc.* (2000), 451.

99 Il concetto è espresso in D. GAMBETTA, *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, Oxford (1988).

locale, dato che favoriscono la democrazia e il progresso economico.¹⁰⁰

Infine si evidenzia che questo tipo di capitale sociale rappresenta un bene pubblico, in quanto generatore di benefici che si estendono a un gruppo ben più ampio rispetto a quello costituito da coloro che ne sono strettamente coinvolti.¹⁰¹

3.7 Capitale sociale e sviluppo economico

Come dimostrato dalla letteratura sul capitale sociale, la reciproca fiducia interpersonale costituisce una risorsa fondamentale per lo sviluppo economico, in quanto base della cooperazione.¹⁰²

Assunto generalmente condiviso è che il capitale sociale promuova una serie di fattori, di micro e macro livello, benefici per l'economia. A livello macro-economico, si registrano risultati positivi nel campo della partecipazione politica, di *good governance*¹⁰³ e di crescita economica regionale.¹⁰⁴ L'impatto micro-economico include, invece, lo

100 F. PISELLI, *Capitale Sociale: un concetto situazionale e dinamico*, in *Stato e mercato*, n. 57, 1999, 409.

101 F. SABATINI, *Il concetto di capitale sociale nelle scienze sociali. Una rassegna della letteratura economica, sociologica e politologica*, cit., 95.

102 M. CIMIOTTI, *Il Gruppo di Azione Locale come rete relazionale*, in A. CAVAZZANI, G. GAUDIO, S. SIVINI (a cura di), *Politiche, governance e innovazioni per le aree rurali*, Napoli, 2006, 271.

103 Sull'argomento cfr. D. DI PASQUALE, E.L. GLAESER, *Incentives and Social Capital: Are Home owners Better Citizens?*, 45 *J. Urban Econ.* (1999), 354; R. PUTNAM, *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*, 6:1 *Journal of Democracy* (1995), 65.

104 Sull'argomento cfr. S. KNACK, P. KEEFER, *Does Social Capital Have an Economic Payoff? A Cross Country Investigation*, 112 *Quart. J. Econ.*

sviluppo di movimenti di cooperazione¹⁰⁵ e di *market outcomes*.¹⁰⁶

La stessa Banca Mondiale considera il capitale sociale un significativo strumento di politica economica per combattere la povertà, tanto che nell'ottobre del 1996, ha costituito la *Social Capital Initiative (SCI)* allo scopo di studiare la relazione tra capitale sociale e processo di sviluppo economico. Quest'ultimo, come sostenuto dall'organizzazione, può essere stimolato dalla diffusione della fiducia e delle informazioni ottenute grazie all'impegno di organizzazioni volontarie che incrementano la partecipazione civica.¹⁰⁷

Un governo democratico è rafforzato dalla presenza di un'attiva comunità civica basata su relazioni fiduciarie, in quanto il capitale sociale può positivamente influire sul buon funzionamento delle pubbliche amministrazioni e, nel lungo periodo, sul processo di crescita del reddito.

Alla luce di quanto detto, è agevole comprendere **perché le cliniche legali spesso sorgano in luoghi in cui maggiore è la disegualianza sociale** e perché esse puntino a inserirsi tra quei canali di accesso alla giustizia e di sviluppo locale volti ad alleviare le disparità sociali.

L'università socialmente attiva non si dimentica dei più svantaggiati, soprattutto quando tali difficili realtà ricadono

(1997), 1251; P. DASGUPTA, I. SERAGELDIN, *Defining Social Capital. A multifaceted Perspective*, Washington (2000).

105 M. PALDAM, G. T. SVENDSEN, *An Essay on Social Capital: Looking for the fire behind the smoke*, cit., 341.

106 Sull'argomento cfr. J.L. JORDAN, *Community Development and Local Social Capital*, 42 *J. Agr. Appl. Econ.* (2010), 143; R. D. PUTNAM, *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*, cit.

107 F. SABATINI, *Il concetto di capitale sociale nelle scienze sociali. Una rassegna della letteratura economica, sociologica e politologica*, cit., 96.

nella sua stessa area. La partecipazione civica da parte degli **studenti**, promossa dall'università, consente loro di porsi direttamente come **trasformatori sociali e cittadini attivi**.

Il sapere, considerato un bene comune gestito in modo collettivo,¹⁰⁸ se messo a disposizione della comunità di riferimento, contribuisce a dare un sostegno nell'ambito legale a chi necessita di difendersi o di agire in giudizio, ovvero a chi, più semplicemente, abbia bisogno di una consulenza o tenti una mediazione o conciliazione.

La parallela possibilità di creare **laboratori, corsi, campagne d'informazione e assemblee** - certamente funzionali alla sensibilizzazione ed al dibattito circa i problemi radicati nel quartiere - stimola ancor di più il sentimento di fiducia nei confronti dell'ambiente universitario; a loro volta, questi incontri, consentono l'approfondimento di quelle che sono le difficoltà principali e le esigenze della comunità, fondamentale per il miglioramento del servizio universitario.

Il capitale sociale in tal modo emergente, intriso di fiducia, solidarietà e reti d'impegno civico, si pone come un valido strumento atto ad alleviare le disuguaglianze sociali, a favorire l'azione collettiva e a diffondere informazioni talvolta costose o difficilmente accessibili.

In definitiva, i meccanismi di cooperazione che possono scaturire da una vibrante comunità civica, stimolata dall'impegno costante delle cliniche legali, aprirebbero le porte a crescenti opportunità di ripresa del territorio, promuovendone il graduale e sostenibile sviluppo.

108 L. CRUCIANI, *And Justice for all*». *Accesso alla giustizia e law clinics come beni comuni*, cit., 326.

4. Cliniche legali e obiettivi pedagogici

4.1 Imparare dall'esperienza

Un altro merito della *clinical legal education* consiste nello sviluppare negli studenti significative **abilità** per mezzo della sua tipica metodologia di apprendimento.

Rispetto al tradizionale insegnamento di stampo teorico, basato su lezioni frontali e sullo studio mnemonico del diritto, questa forma di educazione presenta una notevole carica innovativa, incentrata sull'attività svolta dallo studente sotto la supervisione di esperti, in favore del cliente.

A supporto di tale metodo educativo, si evidenzia che gli studi giuridici sono maggiormente efficaci quando gli studenti hanno la possibilità di imparare dall'esperienza, rappresentando clienti reali. Per tal ragione, al fine di migliorare il piano di studi delle facoltà di giurisprudenza, troppo teoriche e distanti dalla realtà, si è giunti all'inserimento, negli Stati Uniti prima e recentemente in Europa, di **attività pratiche nei curricula universitari**.¹⁰⁹

In particolare, uno dei principali propositi di questa modalità di educazione legale consiste nel fornire, a chi si affaccia a tale pratica, gli strumenti necessari per poter

109 Sull'inadeguatezza dei sistemi educativi basati su un approccio meramente teorico, cfr. R.T. STUCKEY, *Preparing Students to Practice Law: A Global Problem in Need of Global Solutions*, 43 S. Tex. L. Rev. 649 (2002).

apprendere pienamente dall'esperienza (*learning how to learn from experience*), capacità indispensabile per poter affrontare prontamente il mercato del lavoro una volta conclusi gli studi accademici.

Tuttavia, occorre sottolineare che la *clinical legal education* non si occupa meramente di sviluppare abilità di tipo tecnico finalizzate esclusivamente all'esercizio della professione forense. Essa punta, ulteriormente, al rinvigorimento dello spirito critico degli studenti, affinché gli stessi riescano a comprendere, con la propria esperienza diretta, la misura in cui il diritto influenza la vita delle persone e quali divergenze esistano tra lo studio teorico della legge e le sue implicazioni reali.

Apprendere appieno il significato della responsabilità sociale e garantire un eguale accesso alla giustizia costituiscono obiettivi che possono essere raggiunti solo mediante la **responsabilizzazione dello studente**. A tal fine è indispensabile che questi assuma la veste dell'avvocato affinché sia spinto ad agire e a riflettere come tale.¹¹⁰

“Imparare facendo” è dunque una via essenziale da percorrere per far maturare negli studenti la capacità di pensare da avvocati.

4.2 Capacità di pensare da avvocati

“Pensare da avvocati” è l'espressione tipicamente usata nelle *law schools* statunitensi per riferirsi, in via generale, al fine ultimo dell'insegnamento giuridico.

La comprensione di nozioni e l'apprendimento del

110 L. HOVHANNISIAN, *Clinical Legal Education and the Bologna Process*, cit., 8.

contenuto delle leggi sono solo alcuni degli aspetti della formazione giuridica che vanno necessariamente integrati con l'acquisizione di uno specifico metodo di ragionamento che permetta l'applicazione delle conoscenze apprese a fattispecie concrete, così come accade nell'esercizio della professione forense.

In particolare, il lavoro degli avvocati consiste principalmente nel **risolvere problemi**.¹¹¹

Per l'adempimento di questo compito è indispensabile l'acquisizione di molteplici capacità.

Occorre in primo luogo saper sviluppare un ordinato processo mentale finalizzato al soddisfacimento degli interessi del cliente. Quest'obiettivo richiede la chiara individuazione del problema da trattare dal punto di vista della natura, della portata e delle implicazioni che esso comporta.

A seguire, è indispensabile la formulazione di più strategie alternative. Si favorisce così la scelta consapevole del piano d'azione più adeguato, frutto di uno studio completo delle ulteriori possibilità configurabili.

Durante l'implementazione del piano scelto è necessario agire con precisione e mantenere l'apertura verso la possibilità di modificarne la struttura qualora sopravvengano nuove informazioni o idee.

Pensare da avvocati, quindi, richiede familiarità con

111 La capacità di risolvere problemi è riconosciuta come una delle più importanti abilità dell'avvocatura. Sul punto cfr. American Bar Association Section of legal education and admissions to the bar, legal education and professional development, *An Educational Continuum: Report of the Task Force on Law Schools and the Profession: Narrowing the Gap* 7-10 (1992) (*The MacCrate Report*); K.M. SAUNDERS, L. LEVINE, *Learning to Think Like a Lawyer*, 29 U.S.F. L. Rev. 121 (1994).

specifiche tecniche che presuppongono capacità di vario tipo, necessarie per ottemperare ai numerosi compiti richiesti dalla pratica forense.

4.3 Competenze da acquisire per pensare da avvocati

SCHEDA 2

Al fine di sviluppare *capacità di pensare da avvocati* occorre prestare attenzione soprattutto alle seguenti competenze:

a) **Saper porre le domande** adatte ad affrontare una questione giuridica.

La possibilità di risolvere problemi legali dipende anche dalla capacità di interrogarsi e di trovare risposte esaustive circa l'esistenza o meno di una legge che disciplini la fattispecie concreta, la sua eventuale violazione e lo sviluppo dei possibili scenari prospettabili.¹¹²

b) **Saper articolare un quadro coerente** sulla base delle informazioni a disposizione e delle argomentazioni praticabili. L'obiettivo è l'organizzazione dei pensieri in modo tale che essi abbiano una progressione logica. In altre parole, è opportuno che l'evoluzione del ragionamento - quindi il passaggio da un'inferenza alla successiva - avvenga linearmente.

c) **Saper individuare la modalità di argomentazione più opportuna.** Questa capacità è centrale nell'espletamento delle attività che coinvolgono l'avvocato e, affinché venga realizzata correttamente, occorre che sia chiaro mentalmente il progetto da seguire e che questo sia finalizzato al sostegno di una specifica tesi.¹¹³ Pensare da avvocati significa essere in grado di elaborare argomenti in favore di diverse, talvolta opposte, facce della medesima questione. Il fine non è quello di svilire i propri principi ma di comprendere che esistono argomenti

112 "Issue, Rule, Analysis, Conclusion" (IRAC) è la formula standard d'analisi comunemente insegnata nelle *law schools*.

113 Per un'analisi completa cfr. A. GENTILI, *Teoria del diritto e tecnica dell'argomentazione forense*, *Pol. Dir.*, 3, 2008, 461.

da entrambe le parti che occorre imparare a cogliere. Infine, si richiede un'articolazione puntuale delle ragioni che hanno spinto a preferire alcuni argomenti rispetto ad altri.

d) **Saper prestare attenzione ai dettagli**, scegliere accuratamente i vocaboli, soprattutto evitando quelli più facilmente fraintendibili, sono ulteriori accortezze apprezzate nel campo della professione forense che rientrano nell'espressione "pensare da avvocati."¹¹⁴

4.4 Acquisizione di abilità professionali nelle cliniche legali

Gli studenti che operano nella clinica legale si trovano a dover affrontare problemi reali. Attraverso la pratica imparano ad applicare la teoria a fattispecie concrete e arricchiscono le proprie conoscenze e capacità con quelle necessarie per la gestione efficiente dei casi da trattare.

Innanzitutto, è indispensabile lo sviluppo di **capacità interpersonali, organizzative e di collaborazione**, posto che la partecipazione alle attività della clinica legale richiede una divisione del lavoro in piccoli gruppi di studenti. Questa organizzazione permette il miglioramento della capacità di collaborazione, soprattutto nell'esecuzione di compiti non adempibili singolarmente. L'abilità di lavorare in collettività si rivela particolarmente importante per la futura carriera degli studenti, alla luce del fatto che spesso gli avvocati si trovano ad agire in gruppo.

L'intervista all'utente accresce le **capacità comunicative di tipo professionale** che si manifestano nell'ascolto attento dei

114 Sull'argomento cfr. L.O. NATT GANTT, *Deconstructing Thinking Like a Lawyer: Analyzing the Cognitive Components of the Analytical Mind*, 29 Campbell L. Rev. 413 (2007).

bisogni dell'interlocutore e nella capacità di cogliere gli aspetti salienti della questione presentata. Il colloquio con l'utente consente allo studente anche di raffinare la sua capacità di dialogo, in questo caso finalizzata all'ottenimento d'informazioni rilevanti e complete circa i fatti che gli vengono esposti. La comunicazione non è limitata a quella orale, ma si presenta anche in forma scritta. Gli studenti, in tal modo, imparano a redigere atti giuridici, competenza particolarmente richiesta nella professione forense.

Nella valutazione del caso devono, altresì, essere tenuti in considerazione gli interessi degli *stakeholders* e devono essere opportunamente valutati i valori in gioco per poter prevenire efficacemente eventuali future complicazioni. Importante è la riflessione sulle possibili conseguenze derivanti dalla soluzione accolta, così come la pianificazione, nel breve e nel lungo termine, delle successive mosse strategiche. Lo svolgimento di questi compiti consente agli studenti di accrescere notevolmente la propria **capacità di diagnosi del caso giuridico** nelle stesse accezioni di quella richiesta per l'esercizio della professione forense.

Talvolta, la questione presentata può non avere carattere giuridico o può essere risolta in via extra-giudiziale con una mediazione o negoziazione. In questi casi, occorre che lo studente sia in grado di guidare il cliente verso le altre possibili alternative, sempre nell'ottica di soddisfare il suo interesse. A questo proposito si rende necessaria **l'abilità di mediare** le parti per evitare il contenzioso.

Il momento della ricerca può essere particolarmente stimolante. Al di là degli approfondimenti di natura bibliotecaria, può rendersi necessaria la raccolta d'informazioni da parte di esperti o, ancora, può richiedersi il contatto diretto con la comunità. Queste attività

arricchiscono la conoscenza e la comprensione del caso e permettono allo studente di giungere a soluzioni conformi alla realtà e quindi concretamente praticabili. La **capacità di ricerca** è una prerogativa fondamentale per la raccolta di elementi utili a un'analisi approfondita dei fatti e a una definizione delle possibili alternative.

Un altro aspetto di particolare importanza riguarda il dover affrontare, talvolta, **dilemmi etici e professionali** comuni nella professione forense, i quali contribuiscono significativamente alla crescita interiore di coloro che ne sono coinvolti. La possibile emersione nel cliente di elementi psicologici - quali ansietà, rabbia, indignazione, delusione - incrementano la capacità di raziocinio degli studenti e la relativa abilità di gestire situazioni complesse dalle molteplici sfaccettature.

Rappresentare gli interessi delle classi più svantaggiate della società permette, inoltre, di comprendere direttamente quali siano le difficoltà legate alla povertà e quanto importante sia l'intervento dello Stato nella riduzione delle disuguaglianze. Risvolti positivi potrebbero derivarne in termini di sensibilizzazione degli studenti verso le questioni sociali, di valorizzazione della cooperazione e di formazione di giovani professionisti competenti, consapevoli e verosimilmente dediti, in futuro, ad attività di assistenza *pro bono*.¹¹⁵

Lungi dal limitarsi a memorizzare norme e principi, nelle cliniche legali gli studenti imparano a pensare criticamente, ad andare oltre le apparenze e ad approfondire gli aspetti della legge che incrementano il divario tra privilegiati e non privilegiati. Maturare la consapevolezza che le sorti del

115 L'espressione *pro bono* si riferisce all'impegno professionale gratuito destinato a quanti non sono in grado di sostenere i costi legati alla consulenza professionale o ad un giudizio.

problema del proprio cliente, persona in carne ed ossa, dipendano dalla propria attività è, infatti, causa di particolare dedizione verso il proprio lavoro.

Centrale nella *clinical legal education* è la maturazione degli studenti che, da soggetti passivi, diventano i principali attori di un servizio funzionale alla promozione della giustizia che stimola loro a comprendere il ruolo positivo che gli avvocati possono rivestire a sostegno dei più disagiati.

Gli studenti sono generalmente entusiasti di questa esperienza, in quanto l'apprendimento diventa maggiormente intuitivo poiché avviene sulla base di una più solida motivazione e con il loro coinvolgimento nella realizzazione di un servizio che presenta profonde implicazioni di carattere sociale, legale e politico.¹¹⁶

4.5 Interiorizzazione dei valori di giustizia

L'università non deve limitarsi a preparare professionisti di alto livello, ma deve anche impegnarsi in direzione di una formazione umana dello studente, affinché egli possa contribuire al miglioramento della realtà nella quale opera.

La *clinical legal education* espone gli studenti a valori quali la giustizia e la sua promozione, che s'intrecciano ripetutamente con le attività svolte all'interno delle cliniche legali. Attraverso l'erogazione di servizi volti a garantire l'accesso alla giustizia e a promuovere il benessere della comunità circostante, infatti, viene rafforzata la

116 Per un'analisi dettagliata delle competenze professionali che gli studenti sviluppano lavorando nelle cliniche legali cfr. A.E. CARPENTER, *The Project Model of Clinical Education: Eight Principles to Maximize Student Learning and Social Justice Impact*, cit.

consapevolezza del ruolo sociale dell'educazione giuridica. La *clinical legal education* spinge gli studenti di diritto a riconoscere le falle dell'ordinamento giuridico e le ingiustizie che affliggono la società, stimolandone la partecipazione alla creazione di una società più giusta.

È importante notare che l'impatto derivante dalla formazione di soggetti critici e socialmente impegnati genera maggiori opportunità di trasformazione della realtà socio-economica rispetto alla mera possibilità di affrontare un numero maggiore di casi, in termini di rappresentanza e consulenza.

L'esercizio del pensiero critico e l'acquisizione di consapevolezza e sensibilità nei confronti delle ingiustizie sociali aprono prospettive più ampie, rappresentate dalle possibili conseguenze positive derivanti dalla formazione di generazioni più attente e coinvolte nei processi di partecipazione democratica.¹¹⁷

117 J.H. AIKEN, S. WIZNER, *Teaching and Doing: The Role of Law School Clinics in Enhancing Access to Justice*, 73 Fordham L. Rev. 997 (2004).

5. Progettare una clinica legale

5.1. La scelta del modello da adottare e il reperimento delle risorse finanziarie

I primi passi da compiere, quando si stabilisce di istituire una clinica legale, consistono nella preliminare **definizione degli obiettivi** da perseguire.

A tal fine, gli ideatori del progetto sono chiamati a decidere se dare priorità all'obiettivo di una **formazione pratico-teorica dello studente** del corso di diritto e, conseguentemente, considerare sussidiario quello di fornire **consulenza e/o assistenza legale a fasce svantaggiate** della popolazione, ovvero se entrambi debbano avere lo stesso peso.

Giova, infatti, ribadire che con l'espressione *clinical legal education* s'intende, innanzitutto, fare riferimento ad un metodo di insegnamento del diritto, ossia ad un programma che insegna attraverso l'esperienza diretta dell'avvocatura, sotto la supervisione di insegnanti/avvocati esercitanti la professione, come accrescere la giustizia sociale o il pubblico interesse.¹¹⁸

Dalla scelta "politica" adottata, che è bene trasporre in un atto scritto che funga da *vademecum*, dipenderà l'opzione per uno dei differenti modelli di clinica legale invalsi nella prassi e descritti nel primo capitolo del presente lavoro.

118 È questa la definizione accreditata dalla Clinical Legal Education Association, *Handbook for New Clinical Teachers*, 2009, all'indirizzo www.clea.memberlodge.org.

Naturalmente, ove si scegliesse di istituire una *community clinic* (ossia una clinica eminentemente votata a obiettivi di giustizia sociale),¹¹⁹ uno stretto **contatto con la comunità locale** sarebbe di enorme importanza ai fini dell'individuazione del ramo del diritto su cui costruire il servizio di consulenza e assistenza legale, così da fornire interventi il più possibile rispondenti alle esigenze riscontrate.

La costituzione della clinica, che può essere formale o informale a seconda che sia o non prescritta dalla legge, è strettamente condizionata all'ammontare delle risorse finanziarie di cui si dispone per il perseguimento di tale finalità.¹²⁰

È questo un punto particolarmente delicato, dati i notevoli costi associati all'edificazione e al mantenimento di una clinica legale, specie ove si tratti di una *in-house clinic*.¹²¹

L'ammontare dei costi, peraltro, è assai più elevato in una fase iniziale, atteso che alle ordinarie spese di gestione e

119 Per quanto oggi la focalizzazione delle cliniche legali su obiettivi di giustizia sociale vada sempre più prendendo campo, risulta ancora presente una componente dottrina tendente a considerarle unicamente strumento educativo. La prima posizione è esaminata da M.J. KOTKIN, D. H. RIVKIN, *Clinical Legal Education at a Generational Crossroads: Reflections from Two Boomers*, 17 *Clinical L. Rev.* 197 (2010-2011); in senso contrario, cfr. S.F. REED, *Clinical Legal Education at a Generational Crossroads: A Self-Focused Self-Study of Self*, 17 *Clinical L. Rev.* 243 (2010-2011).

120 In Brasile, ad esempio, la costituzione di una clinica legale in ogni facoltà giurisprudenza è stata imposta per legge (Portaria n. 1886 del 1994).

121 Per un quadro generale del problema dei costi, cfr. M.M. BARRY, J.C. DUBIN, P.A. JOY, *Clinical Legal Education for this Millennium: the Third Wave*, cit.

pagamento di personale e supervisori¹²² si aggiungerebbero ingenti somme per l'acquisto dell'equipaggiamento di base (*computer hardware*, arredi, attrezzature tecniche, formazione).

Le principali fonti cui attingere per il **reperimento dei fondi** necessari sono rappresentate, oltre che dalle università e istituzioni pubbliche, anche da fondazioni interne o estere, da studi legali o case editrici giuridiche, organizzazioni internazionali e, in ambito europeo, dall'Unione Europea.

Il successo nell'ottenimento dei finanziamenti è fortemente condizionato dalla stesura di un progetto quanto più possibile dettagliato e credibile, che definisca con chiarezza e precisione gli obiettivi attesi e gli strumenti - ivi compreso l'ammontare della spesa iniziale - necessari per conseguirli.

A tal fine, possono risultare molto utili la cooperazione con cliniche legali già esistenti, l'affiliazione a organizzazioni che operano per la promozione di una rete in materia di *clinical legal education*¹²³ e, infine, l'instaurazione di rapporti di collaborazione con organizzazioni non governative impegnate nello svolgimento di attività di rilievo sociale.

Qualora una delle organizzazioni sopra menzionate decidesse di erogare i fondi richiesti, essa non dovrebbe dismettere i propri contatti con la clinica, quanto piuttosto espletare una costante attività di monitoraggio sulla base dei rapporti periodicamente presentati.

122 Questa non è una voce di spesa fissa, ben potendo accadere che le ore spese dai supervisori nella clinica siano incluse nel loro ordinario orario lavorativo, ovvero che essi prestino la propria attività *pro bono*.

123 Si pensi ad ENCLE, *European Network for Clinical Legal Education*, il cui principale obiettivo è "to bring together persons from different countries, who exchange perspectives and work collaboratively from a variety of legal, educational and organizational settings in order to promote justice and increase the quality of law teaching through clinical legal education".

La suddetta attività è di vitale importanza, oltre che per vagliare la serietà del progetto intrapreso, anche per evidenziare eventuali miglioramenti da apportare.

In ogni modo, il ricorso a fonti esterne di finanziamento dovrebbe essere circoscritto nel tempo, in quanto il fine ultimo delle cliniche legali consiste nell'essere incorporate nel *curriculum* della struttura universitaria di pertinenza, così da attingere alle correlative risorse.

5.2 Voci di spesa per la realizzazione di una clinica legale

SCHEDA 3

Un dettagliato elenco delle voci di spesa per la realizzazione di una clinica legale è contenuto in *The Legal Clinic. Idea, Organization, Methodology*, Varsavia, 2005, p. 84, ove sono individuate le seguenti categorie:

1. *Payroll: - salaries of the clinical supervisors, - salaries of office and secretary staff, - costs of experts' work;*
2. *Office rent (the clinic's office, meeting points for clients);*
3. *The cost of equipment: - computer hardware, printer, scanner, - photocopier, fax machine, telephone, - books, computer software;*
4. *Administrative costs: - telephones and Internet connection, - postage, - office supplies;*
5. *Travel costs;*
6. *Civil liability insurance costs;*
7. *Costs of training for students working in the clinic and for supervisors (instructors' fee, hiring an auditorium, training materials);*
8. *A reserve fund."*

5.3 L'organigramma della clinica legale

Le attività iniziali volte all'implementazione di una clinica legale sono, solitamente, coordinate da un **Comitato di Direzione**, organo istituito su iniziativa dei soggetti ideatori del progetto di realizzazione della clinica legale.

Solo una volta conclusa la preliminare fase iniziale, si potrà procedere alla definizione dell'organigramma della clinica legale, solitamente composto dagli stessi ideatori del progetto.

All'apice della struttura organizzativa della clinica legale è, generalmente, collocato il **Vertice della Clinica**, cui compete il coordinamento delle attività svolte all'interno della struttura e la supervisione sulle stesse.

Il più delle volte composto da ricercatori e/o professori universitari, tale organo pianifica periodicamente degli incontri tra supervisori e studenti, con lo scopo di discutere sull'impegno da questi ultimi profuso nelle attività pratico-teoriche della clinica e sulle eventuali problematiche emerse. Tali incontri, costituendo un'importante occasione di scambio delle reciproche esperienze, fungono da strumento di misurazione del livello qualitativo di funzionamento della clinica legale.

Gli spunti offerti da tale confronto d'idee, inoltre, rappresentano un valido punto di partenza per l'assunzione di decisioni concernenti la realizzazione della formazione, la ricerca di finanziatori e l'ampliamento della clinica.

Quest'ultima, infatti, non di rado assume nel tempo dimensioni maggiori rispetto a quelle iniziali, così da risultare divisa in più sezioni, ognuna corrispondente a un diverso ramo del diritto e munita di un proprio supervisore.

In ogni modo, il buon andamento della clinica legale è garantito, oltre che dal suo organo di vertice, anche dalla stabile presenza di un **Consiglio della Clinica**, spesso formato anche da studenti.

La riferita modalità di composizione conferisce carattere di continuità al lavoro svolto da tale organismo, cui sono attribuite molteplici funzioni di carattere organizzativo-amministrativo (principalmente, la rappresentanza esterna della clinica, il reclutamento di nuovi membri¹²⁴ e la

124 Non sempre, infatti, la partecipazione ad un programma di clinica legale ha carattere obbligatorio. Ove essa non costituisca tappa

sollecitazione dei finanziamenti necessari per lo sviluppo dei programmi della clinica).

L'efficiente funzionamento della struttura non può prescindere dall'esistenza di una valida **Segreteria**, con funzioni di documentazione dei casi seguiti dagli studenti, archiviazione delle informazioni a questi relative e conservazione dei registri contabili.

L'essenziale supporto fornito dalla Segreteria all'attività di erogazione dei servizi di consulenza e assistenza legale è reso evidente dall'ordinata catalogazione informatica dei casi gestiti, ognuno con un proprio numero di registro.

Quest'ufficio, peraltro, non si esaurisce nei membri del suo *staff* giacché tutti i supervisori e gli studenti partecipano al suo efficiente andamento, specie mettendo a disposizione dei successivi membri della clinica i risultati del lavoro svolto.

5.4 La struttura fisica della clinica legale

La struttura fisica che la clinica legale deve assumere è strettamente condizionata ai fondi concessi per la sua realizzazione.

Innanzitutto, è considerata di grande importanza la sua **collocazione territoriale**: una clinica che si trovi in una posizione non facilmente raggiungibile, tale da scoraggiare il cliente a recarsi presso la struttura, è ritenuta poco utile.

obbligata del percorso formativo degli studenti di diritto, si dovrà procedere alla selezione degli stessi, competendo ad una commissione, all'uopo istituita, procedere alla valutazione dei *cv* e delle lettere motivazionali presentati dagli interessati. A tal fine, potranno anche essere svolti colloqui diretti a saggiare le conoscenze giuridiche dello studente, oltre che la conoscenza di altre lingue.

Inoltre, è consigliabile che la clinica si trovi a **piano terra**, per facilitare l'accesso a disabili e anziani.

Il servizio dovrebbe essere garantito per una **fascia oraria minima di otto ore dal lunedì al venerdì**, in modo tale che i possibili clienti non siano costretti a recarsi presso la clinica solo in alcuni giorni.

Occorre non sottovalutare l'importanza di creare un **clima accogliente** per il cliente, affinché possa sentirsi a suo agio durante tutto il tempo che dovrà trascorrere nella clinica.

A tal fine, la struttura della clinica legale deve necessariamente ricomprendere i seguenti ambienti: (a) una sala d'attesa; (b) delle cabine adibite allo svolgimento dell'intervista del cliente e all'erogazione, in suo favore, dei servizi di consulenza e/o assistenza legale; (c) un ufficio per il supervisore; (d) una segreteria; (e) una sala riunioni.¹²⁵

È fondamentale che, nelle aree destinate ad accogliere l'utenza, venga garantito un minimo di **riservatezza**, predisponendo tutti gli accorgimenti necessari a fare in modo che i contenuti dell'intervista siano uditi unicamente dai professori e dagli studenti investiti del caso.

Nella sistemazione degli ambienti, appare importante curare anche l'**estetica**, occorrendo optare, nella pittura delle pareti, per colori dai toni rilassanti, ritenuti più idonei a stemperare le tensioni emotive che spesso accompagnano la discussione dei casi giuridici.

In relazione all'arredamento del luogo in cui si svolge l'intervista, la collocazione di tavoli di forma ellittica o

125 Questi ed altri luoghi sono descritti da K. KERRIGAN, V. MURRAY, *A student guide to Clinical Legal Education and Pro Bono*, cit., 34-35.

circolare, così da ingenerare nel cliente la percezione di un clima di maggiore armonia, è sicuramente da preferire.¹²⁶

Per questo motivo, è auspicabile che professori e studenti si astengano dal sedere di fronte al cliente, al fine di evitare di dare l'impressione che si tratti di un interrogatorio e di compromettere il buon andamento dell'intervista.

5.5 Strumenti di pubblicizzazione

Anche le cliniche legali possono essere considerate soggetti operanti sul mercato, con l'obiettivo di reperire risorse finanziarie e, quantomeno nella fase iniziale, anche clienti.

Per tali ragioni, è determinante ricorrere a forme di pubblicità efficaci, che consentano di informare la collettività in ordine ai servizi di consulenza e assistenza legale resi dalla clinica.

La **predisposizione di un piano informativo**, dunque, appare indispensabile a fare in modo che i cittadini sappiano dell'esistenza sul territorio di un'organizzazione deputata alla difesa dei loro diritti.

Il ricorso a strumenti di pubblicizzazione, fondamentale quando la clinica legale sta muovendo i suoi primi passi, non deve cessare neppure nel prosieguo delle sue attività, occorrendo, piuttosto, modellarlo sulla base dei cambiamenti della comunità di riferimento.

È indispensabile diffondere un'immagine positiva della clinica legale, tale da ispirare fiducia e credibilità.¹²⁷

Naturalmente, le **informazioni** propagandate, benché

126 Per un'approfondita riflessione su tale argomento, cfr. THE LEGAL CLINICS FOUNDATION, *The Legal Clinic. Idea, Organization, Methodology*, Varsavia (2005), 146.

funzionali a creare l'aspettativa di un'organizzazione volta ad accrescere il benessere dell'ambiente ad essa circostante, dovranno essere necessariamente **veritieri e imparziali**.

L'obiettivo di raggiungere capillarmente tutti i potenziali destinatari dei servizi prestati in favore della collettività rende auspicabile l'impiego di svariate **forme di comunicazione**: quella diretta e personale, quella diretta e non personale (ad esempio, mediante l'uso di apparecchiature telefoniche) e, infine, quella indiretta (ad esempio mediante l'ausilio di mezzi di comunicazione di massa o la creazione di un apposito sito internet).

Oltre all'utilizzo di **strumenti informativi scritti** (*brochure*, volantini diffusi per le strade o nei negozi, articoli in riviste o giornali locali), potrà rivelarsi molto utile l'organizzazione di **seminari, incontri, conferenze o visite guidate** presso la struttura.

In tali circostanze, appare opportuno il coinvolgimento delle testate giornalistiche, specie di quelle televisive, in quanto accessibili a qualsiasi tipo di utenza.

Anche i finanziatori sono importanti canali di diffusione della missione della clinica, la scelta dei quali, pertanto, non dovrebbe dipendere unicamente dalle risorse che sono disposte a erogare; viceversa, il nome e la fama di cui tali enti godono appare in sé idonea a indurre la potenziale utenza della clinica legale a fare affidamento sulla buona qualità dei servizi prestati.

127 Curare bene l'immagine della clinica legale è fondamentale, in quanto la diffusione, per qualsiasi motivo, di una pessima reputazione indurrebbe i clienti a non farvi affidamento, così da porre fine alle attività da essa svolte. Per approfondimenti, cfr. THE LEGAL CLINICS FOUNDATION, *The Legal Clinic. Idea, Organization, Methodology*, cit., 97.

A sua volta, il **mantenimento di *standard qualitativi alti*** consente di promuovere un'ottima immagine della clinica legale, dato l'enorme potenziale che l'esperienza positiva vissuta da un cliente può esplicare in funzione dell'obiettivo di attrarne molti altri.

Affinché la sua buona reputazione si mantenga invariata nel tempo, è bene instaurare buone relazioni con i pubblici poteri e soprattutto con l'Ordine degli Avvocati, cui fornire costantemente informazioni circa gli sviluppi dell'attività svolta e i risultati conseguiti.

Infine, le finalità di sponsorizzazione potranno essere perseguite anche attraverso la **partecipazione a manifestazioni** organizzate da enti o associazioni che perseguano obiettivi di carattere sociale.

Una buona propaganda necessita della collaborazione di tutti coloro che lavorano nella struttura, siano essi professori, dipendenti o studenti. Questi ultimi, in particolare, rappresentano le persone più adatte a pubblicizzare la clinica, atteso che, insieme alla clientela, sono i diretti beneficiari delle attività in essa svolte e ne conoscono meglio gli obiettivi e il funzionamento.

6. Metodo e tecniche d'insegnamento nella *clinical legal education*

6.1 Il carattere "esperienziale" dell'insegnamento clinico

L'impossibilità di rinvenire una definizione universale di *clinical legal education*, essenzialmente dovuta alla varietà di forme che le cliniche assumono nelle diverse realtà nazionali,¹²⁸ non impedisce di riscontrare una costante di tutti i programmi educativi.

Ognuno di essi, infatti, si basa sull'**apprendimento attraverso l'esperienza** (*learning by doing*),¹²⁹ metodo d'insegnamento del diritto basato su un apprendimento esperienziale che mira ad implementare conoscenze, abilità e valori dello studente, il più delle volte perseguendo obiettivi di giustizia sociale.¹³⁰ Tale esigenza è motivata dalla sostanziale inidoneità dei corsi di diritto, per lo più improntati sui tradizionali metodi d'insegnamento di carattere teorico-dottrinale, a formare professionisti adeguatamente preparati al mondo del lavoro.¹³¹

128 La forma in concreto assunta dalla clinica dipende, infatti, da una vasta congerie di fattori: le esigenze della comunità locale, la normativa nazionale vigente, l'ammontare dei fondi a disposizione.

129 Per un inquadramento generale della tematica dell'apprendimento esperienziale, cfr. L.H. LEWIS, C.J. WILLIAM, *Experiential Learning: Past and Present*, in L.JACKSON, R.S. CAFFARELLA (eds), *Experiential learning: a new approach*, S. Francisco (1994).

130 Sul tema dell'accesso alla giustizia, cfr. D. RHODE, *Access to Justice: Connecting Practices to Principles*, 17 *Geo. J. of Legal Ethics* 369 (2004).

131 Lo studio pubblicato, nel 2007, dalla *Carnegie Foundation* dà conto delle ragioni di per cui i corsi di diritto falliscono l'obiettivo di sviluppare le competenze professionali degli studenti. Sul punto vedi

Come si è in parte anticipato nei primi due capitoli, il frequente fallimento delle università rispetto all'obiettivo di fornire agli studenti le competenze necessarie al concreto esercizio delle professioni legali¹³² ha reso imperativo il bisogno di coniugare teoria e pratica attraverso la *clinical legal education*.¹³³ Solo così è possibile sviluppare tutte quelle abilità che l'avvocato deve possedere oggi accanto alle tradizionali capacità di critica, analisi, ricerca e scrittura: dalla tecnica dell'intervista al cliente alla capacità di risoluzione dei problemi; dalla materiale prestazione del

W. SULLIVAN, ET AL., *Educating lawyers: preparation for the practice of law*, S. Francisco (2007). Lo stesso anno la *Clinical Legal Education Association* ha realizzato un manuale di buone pratiche da adottare nei corsi di diritto. Al riguardo, cfr. R. STUCKEY, ET AL., *Best practices for legal education: A Vision and a Road Map*, 2007.

132 Peraltro, i programmi universitari non appaiono adeguati a preparare gli studenti in vista del superamento dell'esame di abilitazione all'esercizio della professione forense. Per un approfondimento della tematica e per la ricognizione dell'ampia bibliografia sul tema, cfr. R. STUCKEY, ET AL., *Best practices for legal education: A Vision and a Road Map*, cit., 8.

133 Sul punto, cfr. M. SPIEGEL, *Theory and Practice in Legal Education: An Essay on Clinical Education*, 34 *UCLA Law Review* 577 (1987). Più in generale, tra coloro che sostengono l'importanza della *clinical legal education* in funzione del miglioramento della professionalità dello studente, cfr. B.J. WINICK , D.B. WEXLER, *Symposium Issue: Therapeutic Jurisprudence in Clinical Education and Legal Skills Training*, 17 *St. Thomas L. Rev.* 623 (2005).

servizio di consulenza e assistenza legale all'individuazione e soluzione di eventuali questioni di etica professionale.¹³⁴

Tali obiettivi educativi potranno essere utilmente conseguiti tanto se il corso di clinica legale costituisce parte integrante del *curriculum* del corso di diritto e attribuisce allo studente crediti formativi, quanto se si tratta di un corso a partecipazione volontaria, alla cui frequenza non consegua l'attribuzione di crediti.

Nel caso di **corso attribuyente crediti formativi**, i contenuti dello stesso, come pure le sue modalità di svolgimento e i criteri di valutazione degli studenti, devono essere conformi a quanto richiesto dal corso di laurea.

Mentre i contenuti possono variare in dipendenza del tipo di clinica prescelta e dell'importanza accordata agli scopi sociali eventualmente perseguiti, la materiale programmazione delle lezioni risulta connotata dal diffuso impiego, accanto agli strumenti d'insegnamento tradizionali, di metodi didattici interattivi.¹³⁵

134 Queste e altre abilità sono menzionate nell'ordinata elencazione predisposta dalla *MacCrate Committee*, una commissione dell'*American Bar Association (ABA)*. Sul punto, cfr. pure C.J. MENKEL-MEADOW, *Taking Problem-Solving Pedagogy Seriously: A Response to the Attorney General*, 49 J. Legal Educ. 14 (1999), secondo cui l'avvocato deve essere in grado "to diagnose and analyze problems, to talk to and listen to people, to facilitate conversations, to negotiate effectively, to resolve disputes, to understand and present complex material, to use ever-changing technologies, to plan, to evaluate both economic and emotional components and consequences of human decision-making, and to be creative – to use tried and true methods when they are appropriate, but not to fear new and category-smashing ideas or solutions".

135 Tali metodi non convenzionali di insegnamento sono oggetto di trattazione nei prossimi Paragrafi.

Il carattere esperienziale dell'insegnamento clinico è reso ancor più evidente dalla frequente organizzazione di attività al di fuori dell'aula - come visite a scuole o carceri ovvero incontri con la collettività locale - e, ove si tratti di una *in-house* o *field placement clinic*, anche dall'effettiva prestazione di attività di consulenza e assistenza legale in favore dell'utenza. Idealmente, un **corso senza crediti formativi** può presentare caratteristiche analoghe a quelle appena descritte, ferma restando la sussistenza di una maggiore flessibilità nel predeterminarne i contenuti, le modalità di svolgimento ed i criteri di valutazione degli studenti.

Questa tipologia di corso di clinica legale appare meno rigoroso, data la comprensibile riluttanza degli studenti a essere esaminati in relazione ad un corso la cui frequenza non comporterà alcun riconoscimento accademico. Ciò rende più difficoltoso mantenere alto il livello di motivazione degli studenti, occorrendo ideare un programma interessante e che sia in grado di compensare il mancato conseguimento di crediti universitari.

D'altra parte, proprio il carattere volontario della partecipazione a tali corsi ne garantisce un elevato livello qualitativo, poiché i soli studenti realmente interessati sceglieranno di frequentarli.

In ogni caso, un alto livello d'interesse da parte degli studenti si può riscontrare non soltanto nei corsi che non attribuiscono alcun credito formativo, ma anche in quelli che attribuiscono sì crediti, ma la cui partecipazione è a scelta dello studente e non obbligatoria secondo il piano di studi.

6.2 L'organizzazione di un piano di lezioni e l'impiego di metodi interattivi d'insegnamento

Programmare un piano di lezioni che, mediante l'utilizzo di metodi didattici interattivi, consenta di **implementare conoscenze, abilità e valori dello studente**, è determinante per conseguire gli scopi educativi della clinica.

Scelto il tema di ogni singola lezione, il professore della clinica deve, innanzitutto, predeterminare i risultati attesi, ossia: (a) i risultati relativi alle conoscenze, concernenti ciò che lo studente avrà appreso al termine della lezione in ordine alle principali questioni di diritto sostanziale e procedurale affrontate; (b) i risultati relativi alle abilità sviluppate grazie alla lezione; (c) i risultati relativi ai profili valoriali che lo studente sarà maggiormente in grado di apprezzare alla fine della lezione.

La sfiducia verso i tradizionali metodi d'insegnamento impiegati nei corsi di diritto,¹³⁶ comporta l'impiego, da parte del professore, di alcune tecniche didattiche, basate sull'interazione con e tra gli studenti e volte a stimolarne il

136 Negli Stati Uniti, ad esempio, il tradizionale metodo di insegnamento del diritto impiegato nelle università è il cosiddetto *Socratic dialogue and case method*, introdotto nelle università da C.C. Langdell nel 1870. Come sottolineato da K.R. KRUSE, *Legal Education and Professional Skills: Myths and Misconceptions About Theory and Practice*, 45 *McGeorge L. Rev.* 7 (2014), esso fallirebbe l'obiettivo di insegnare adeguatamente il diritto sostanziale come pure le tecniche di risoluzione dei problemi, a causa della mancanza di un reale contatto col cliente. Sulle critiche a tale metodo di insegnamento, cfr. pure J.S. ELSON, *The Regulation of Legal Education: The Potential for Implementing the MacCrate Report's Recommendation for Curricular Reform*, 1 *Clinical L. Rev.* 363 (1994).

pensiero critico, mantenendo sempre alto il loro livello di attenzione e interesse.¹³⁷ Vediamo quali.

6.2.1 Raccolta creativa d'idee

Si tratta di una tecnica di apprendimento diretta a incoraggiare la libera elaborazione d'idee da parte degli studenti, incentivati a esprimerle senza timore di essere sottoposti a critiche.

Il professore invita gli studenti a riflettere su un determinato tema e, senza formulare commenti, riporta su una lavagna bianca tutti i pensieri emersi, compresi quelli errati.

Solo dopo aver raccolto le idee di tutti i partecipanti, il docente provvede a sistamarle in ordine d'importanza, così da pervenire alla corretta definizione del tema prescelto.

6.2.2 Esercizi di classificazione

Tale esercizio mira a sollecitare gli studenti a scegliere consapevolmente tra diverse alternative, chiamando gli stessi a ordinare, su una scala di valori, determinati elementi sulla base dei criteri forniti dal professore. È essenziale che vengano argomentate le ragioni dell'ordine stabilito e, soprattutto, che siano ascoltate le critiche di chi si trovi in disaccordo; ciò, infatti, indurrà lo studente a mettere in discussione la propria scelta e, eventualmente, a rielaborarla alla luce dei diversi punti di vista emersi.¹³⁸

137 Questi ed altri benefici derivanti dall'utilizzo di tali metodi didattici sono enunciati da D.A. BLIGH, *What's The Use of Lectures*, S. Francisco (2000), 252.

138 Una variante di tale esercizio consiste nel chiedere agli studenti di prendere posizione su una determinata tematica di forte impatto

6.2.3 Discussione tra piccoli gruppi

Questa tecnica consiste nel formare piccoli gruppi di discussione composti da pochi studenti (massimo cinque), così da garantire a tutti la possibilità di partecipare attivamente alle attività pianificate. Il professore fornisce istruzioni molto precise sui tempi da impiegare per la discussione di una determinata questione giuridica ovvero per la preparazione di un gioco di ruolo. Agli studenti sono date anche direttive dettagliate sulle modalità di nomina dei rappresentanti del gruppo, infine invitati a farsi portavoce dell'opinione da esso espressa.

6.2.4 Studio di un caso

Anche questo strumento educativo presuppone la divisione degli studenti in gruppi (solitamente tre), tenuti a esaminare le problematiche correlate al caso selezionato dal professore assumendo prospettive differenti: in altre parole, il primo e il secondo gruppo, generalmente, sono chiamati a ragionare sul caso indossando i panni di avvocato, rispettivamente, dell'attore/vittima ovvero del convenuto/accusato; il terzo gruppo, invece, è investito del ruolo di giudice.

Molto simile a questa tecnica è quella in cui gli studenti affrontano dei problemi ipotetici, che se ne differenzia unicamente perché fondata su situazioni fittizie.

giuridico-sociale (es. la pena di morte), collocandoli in punti diversi dell'aula sulla base delle loro vedute. Ogni studente sarà tenuto ad esprimere il proprio punto di vista e ad ascoltare quello degli altri. Grazie al libero confronto di opinioni, potrà ben accadere che uno o più studenti mutino il proprio convincimento sulla questione, decidendo così di spostarsi in un altro punto dell'aula.

6.2.5. Giochi di ruolo

L'impiego dei giochi di ruolo è molto diffuso nell'ambito della *clinical legal education*, in quanto la componente ludica che li connota stimola un apprendimento migliore da parte dello studente.

In molte cliniche tali giochi s'intrecciano con la pratica effettivamente svolta in favore dell'utenza, potendo ben accadere che il professore attribuisca il "ruolo" di difensore di un "reale" cliente della clinica a uno studente diverso da quello che "realmente" segue il caso; quest'ultimo, viceversa, potrà essere invitato a porsi nell'ottica di avvocato della controparte.¹³⁹

Tale mutamento di prospettiva è di estrema importanza per uno studente che aspiri a divenire avvocato, poiché lo abitua a ragionare sui fondamenti logico-giuridici da porre alla base dei propri atti anche prendendo in considerazione le argomentazioni che potranno essere avanzate da parte avversa.

6.2.6 Domanda e risposta

Si tratta di un metodo alternativo alla tradizionale lezione, in quanto consente di esaminare un tema non attraverso la spiegazione dello stesso, bensì mediante la formulazione ad opera del professore di una serie di domande.

Il numero delle stesse dovrà essere sufficiente a garantire che vengano trattati tutti i profili rilevanti della tematica

¹³⁹ I benefici di questa particolare tipologia di gioco di ruolo sono descritti da H. KANG, *Use of Role Play and Interview Modes in Law Clinic Case Rounds to Teach Essential Legal Skills and to Maximize Meaningful Participation*, 19 *Clinical L. Rev.* 207 (2012).

prescelta e, solo dopo che gli studenti avranno dato le loro risposte, il professore potrà fornire le proprie.

6.2.7 Dibattito

A differenza della discussione tra piccoli gruppi, la tecnica del dibattito stimola la discussione tra due grandi gruppi di studenti, chiamati a confrontarsi su tematiche di forte impatto giuridico-sociale.

Dopo che i portavoce di ciascun gruppo avranno esposto le argomentazioni addotte a favore della propria posizione, tutta la classe esprimerà un voto su chi abbia sostenuto la propria tesi nel modo più convincente.

Per agevolare lo studente nella ricognizione delle ragioni da indicare a sostegno del proprio punto di vista, è stata coniata la cosiddetta *PRES formula*, acronimo di: (a) punto di vista (*Point of view*); (b) motivo del punto di vista (*Reason for the point of view*); (c) esempi o prove a supporto del punto di vista (*Exemples or Evidence to support the point of view*); (d) riassunzione del punto di vista (*Sumarize the point of view*).

In altre parole, lo studente è tenuto a esplicitare i motivi per cui sostiene una determinata tesi e a indicare gli elementi fattuali o giuridici diretti a comprovarne la fondatezza, dovendo infine provvedere a riassumere quanto esposto.

6.2.8 Simulazioni

Concettualmente simili ai giochi di ruolo, le simulazioni¹⁴⁰ se ne differenziano perché richiedono un'organizzazione molto

140 Per un'interessante ricostruzione di tale metodo di insegnamento, cfr. M. FEINMAN, *Simulations: An Introduction*, 45 J. Legal Educ. 469 (1995).

più articolata; gli studenti, infatti, sono invitati ad assumere un ruolo e a metterlo in atto sulla base di una sorta di copione.

A seconda del diverso grado di complessità, suole distinguersi tra: (a) simulazioni semplici, connotate da una cornice fattuale semplice e lineare, tale da non richiedere allo studente lunghi tempi di preparazione; (b) simulazioni complesse, che, a differenza delle prime, presentano un quadro giuridico più complicato, necessitando quindi di molte ore di studio al di fuori della classe; (c) simulazioni estese, la cui durata riproduce quella della situazione reale che si tenta di riprodurre, così da implicare un'attività preparatoria in tutto e per tutto assimilabile a quella svolta da un vero avvocato.¹⁴¹

Solitamente, la tecnica della simulazione è usata congiuntamente a quella dei dibattiti accademici e dei processi simulati, di cui ora si dirà.

141 Le tre tipologie sono ben descritte da S. FERBER, *Adult Learning Theory and Simulations - Designing Simulations to Educate Lawyers*, 9 Clinical L. Rev. 417, 430 (2002). L'Autore giustifica il largo impiego della simulazione in ragione degli innumerevoli obiettivi educativi che consente di realizzare, in quanto essa "can be used to enhance student learning of substantive law, professional skills, and personal/professional development. They can enhance information acquisition. They can enhance learning problem solving skills and strategies (analytical intelligence). They can provide the opportunity for development of creative intelligence (which utilizes insight and the ability to synthesize a variety of conceptual tasks into a new framework) and adaptive intelligence (which emphasizes the learner's need for flexibility to deal with a changing environment). They can provide an opportunity to explore the lawyers' role in affecting the public interest and achieving justice rather than just the role of lawyer as technician with existing law".

6.2.9 Processo simulato

Le simulazioni processuali rappresentano il metodo d'insegnamento meglio rispondente agli obiettivi pedagogici della clinica legale.

Innanzitutto, la materiale riproduzione della solennità e delle modalità di svolgimento di un vero processo consente allo studente di sperimentare sul campo le proprie conoscenze di diritto sostanziale e processuale, oltre che di etica professionale.

In secondo luogo, l'assunzione dei panni del professionista legale - sia esso giudice o avvocato - aiuta lo studente a sviluppare le proprie capacità critiche, analitiche, comunicative, organizzative e di risoluzione dei problemi.

Lo studente, infatti, esercita tutte queste abilità, imparando come redigere atti processuali, raccogliere prove e formulare domande da rivolgere a eventuali testimoni.

6.2.10 Dibattimento accademico

Questo metodo pedagogico postula la preventiva selezione, ad opera del professore, di un caso in ordine al quale gli studenti sono chiamati a formulare un'impugnazione.

Simile alla tecnica del processo simulato, quella in oggetto se ne differenzia in quanto non implica l'audizione di testimoni e, più in generale, tutti quegli adempimenti formali che possono connotare una simulazione processuale.

Molto più semplicemente, lo studente, dopo una fase di studio individuale preordinata alla preparazione dell'appello, espone le proprie argomentazioni di fronte all'intera classe.

6.2.11. Ausilio di esperti

Anche l'invito di esperti del diritto, soprattutto giudici o avvocati, può rivelarsi molto utile per la formazione pratico-teorica dello studente, mettendo a sua disposizione un bagaglio di conoscenze esperienziali non reperibile nei libri.

Gli studenti, lungi dal porsi quali passivi recettori d'informazioni, sono chiamati a porre domande al professionista invitato, onde massimizzare i benefici derivanti dall'interazione con lo stesso.

6.3 Il primo contatto con l'utente

Successivamente alla conclusione della descritta fase didattico-preparatoria, la cui durata è variabile in relazione al piano di studi dell'università di riferimento, gli studenti della clinica sono chiamati a svolgere - quantomeno nelle strutture che optano per l'adozione di modelli di *in-house* o *field placement clinics* - una **reale attività di consulenza e assistenza legale in favore dell'utenza**.

In questo caso, tutti i soggetti che ritengano di rispondere ai parametri reddituali cui è, nella maggioranza dei casi, condizionato l'accesso ai servizi della clinica possono recarsi presso la sede della stessa, al fine di ottenere tutela dei propri diritti e interessi.

Il **primo contatto** s'instaura solitamente **con il personale della segreteria**, deputato a registrare, generalmente su supporto informatico, i dati personali dell'utente, ad acquisire i documenti identificativi e quelli diretti a comprovarne la situazione finanziaria: infatti, la segreteria svolge un'importante funzione di filtro delle istanze promananti dai potenziali clienti, così da garantire che solo

chi disponga di un basso reddito possa fruire delle prestazioni della clinica.

Qualora risultasse il mancato soddisfacimento dei requisiti economici necessari per ottenere consulenza/assistenza legale, il personale di segreteria sarebbe tenuto a respingere l'istanza del richiedente.

Viceversa, nell'eventualità in cui venisse accertato il rispetto dei parametri, il cliente dovrebbe sottoscrivere una **dichiarazione d'indigenza**, assumendo la responsabilità di quanto dichiarato.

Oltre a questa dichiarazione, occorre che l'assistito dichiari di non disporre già di assistenza legale. Qualora il cliente avesse già avuto in precedenza un contatto con un avvocato privato, sarebbe indispensabile ottenerne il recapito, al fine di evitare che più soggetti si occupino contemporaneamente dello stesso caso.

Infine, il personale della segreteria provvede all'accertamento della **natura dell'interesse giuridico lesa e del problema giuridico sottostante**. Tale indagine, specie ove la clinica sia specializzata in più rami del diritto, consente al funzionario di indirizzare il cliente verso la sezione ritenuta maggiormente idonea a occuparsi del caso. Superata questa fase, il cliente è solitamente invitato a presentarsi presso la struttura in un diverso giorno, previo **rilascio di una scheda informativa/promemoria** contenente l'indicazione della data stabilita per lo svolgimento dell'intervista.¹⁴²

Sarebbe opportuno compilare anche una cartellina, in cui riportare tutti i dati utili a identificare il caso giuridico sulla

142 Tuttavia, ciò potrebbe non risultare necessario. Ad esempio, nell'Università di Fortaleza (*Unifor*), in Brasile, il primo ricevimento dei clienti si svolge lo stesso giorno in cui questi si rechino nella struttura.

base delle indicazioni fornite dall'utente; in un secondo momento, essa dovrebbe essere impiegata per annotare i giorni degli incontri successivi al primo, con indicazione dell'eventuale documentazione probatoria integrativa da produrre.

Non di rado, accade che dal momento del primo ricevimento a quello dell'intervista passi un numero consistente di settimane, a discapito della possibile urgenza del cliente ad agire giudizialmente. In questi casi, il cliente è legittimato a richiedere la **procedura d'urgenza**, il vaglio della cui fondatezza compete alla segreteria. Al fine di evitare scelte discrezionali da parte dei dipendenti della segreteria, sono spesso previsti, nei regolamenti della clinica, specifici casi in cui la procedura d'urgenza scatta in via automatica.¹⁴³

6.4 L'intervista e la consulenza legale

Il rapporto intercorrente tra studente e cliente, che s'instaura in occasione dell'intervista, si pone al centro del buon funzionamento di una clinica legale.¹⁴⁴

143 Per esempio la *Springfield Legal Clinic* ha stabilito tre diverse tipologie di casi, cui è associato un livello decrescente di urgenza: (a) urgenza massima per i casi riguardanti gli abusi domestici; (b) urgenza media per problemi relativi a mutui; (c) urgenza minima per tutti gli altri casi.

144 Generalmente l'intervista si svolge in forma orale e diretta, salvo impedimenti o patologie del cliente (come nel caso di sordità), presso la clinica legale. Tuttavia, nel caso in cui l'università non possieda strutture adeguate per il ricevimento al pubblico, è possibile che l'intervista si svolga o per via telefonica, accertandosi che l'assistito sia nelle condizioni di tempo e di luogo adatte per svolgere la conversazione, o in un altro luogo concordato o nell'unico possibile (ad esempio nel caso di soggetto detenuto l'intervista non potrà che

Saper condurre un'intervista in modo efficace è fondamentale, poiché si tratta di un'attività determinante ai fini della corretta identificazione del problema, legale o di altra natura, esposto dal cliente della clinica legale.¹⁴⁵

Al fine di fornire una risposta congrua alle aspettative dell'assistito, occorre procedere a un'acquisizione accurata, oltre che delle informazioni da questi rese, anche delle volontà espresse.

Si tratta del primo momento in cui lo studente è messo nelle condizioni di sperimentare sul campo le conoscenze acquisite durante il percorso universitario, mediante la costruzione di una relazione professionale con un vero cliente e il concreto impiego delle proprie capacità d'identificazione e risoluzione di problemi giuridici.¹⁴⁶

Nell'approcciarsi al cliente, occorre che lo studente adotti tutti gli accorgimenti necessari a evitare possibili fraintendimenti, spesso dovuti alla mancanza di conoscenze legali da parte dell'assistito.

Pertanto, sarebbe opportuno impiegare un **linguaggio molto semplice**, atteso che l'utilizzo di un lessico giuridico troppo tecnico rischierebbe di vanificare gli obiettivi dell'intervista.

Analogamente, occorre scongiurare il pericolo che l'utente associ la figura dello studente a quella di un avvocato

svolgersi presso l'istituto carcerario). Cfr. K. KERRIGAN, V. MURRAY, *A student guide to Clinical Legal Education and Pro Bono*, cit., 108.

145 Una tale abilità può essere sviluppata anche attraverso l'istituzione presso l'università di corsi specifici, quali ad esempio quelli di intervista, negoziazione e consulenza legale presenti nei piani di studi delle università di diritto americane.

146 D. PETERS, *Mapping, Modeling, and Critiquing: Facilitating Learning Negotiation, Mediation, Interviewing, and Counseling*, 48 Fla. L. Rev. 875 (1996).

professionista,¹⁴⁷ fattore idoneo ad ingenerare aspettative molto elevate circa gli esiti del colloquio.

Di certo, lo studente non è in grado di soddisfare appieno queste aspettative, non disponendo delle medesime conoscenze di un avvocato e non potendo, nella maggioranza dei casi, assistere e difendere la parte in giudizio.

Pertanto, sarebbe opportuno che ciascun operatore possedesse un tesserino identificativo, con indicazione del proprio nome e del ruolo ricoperto all'interno della clinica.

Ciò consente all'utente di rendersi subito conto del fatto che gli intervistatori, preferibilmente in numero di due, non sono né avvocati, né docenti.

A scanso di ulteriori equivoci, gli studenti, sin dal momento in cui l'utente è condotto nella cabina dell'intervista, procedono alla propria presentazione personale, fornendo anche una breve spiegazione delle attività da loro svolte all'interno della clinica.

Subito dopo, il cliente deve essere informato sulle modalità di funzionamento del colloquio¹⁴⁸ attraverso la consegna di un foglio informativo¹⁴⁹ ovvero in forma orale.

L'obiettivo perseguito nel corso di questa primissima fase consiste nel creare un **clima di fiducia**, che ponga il cliente a proprio agio e gli consenta di esporre le problematiche che lo affliggono in modo chiaro e sereno.

147 THE LEGAL CLINICS FOUNDATION, *The Legal Clinic. Idea, Organization, Methodology*, cit., 154.

148 Può essere utile fissare una durata massima dell'intervista, così che il cliente sia il più coinciso possibile nell'esposizione del problema e fornisca solo le informazioni necessarie.

149 THE LEGAL CLINICS FOUNDATION, *The Legal Clinic. Idea, Organization, Methodology*, cit., 152.

È facile ipotizzare che non vi sia lo stesso livello di empatia con entrambi gli intervistatori, come avviene nei casi in cui l'utente, nel resoconto dei fatti, si rivolga maggiormente a uno dei due studenti.

In tale evenienza, è consigliabile che questi non dismetta il proprio contatto visivo col cliente e che l'altro intervistatore si limiti a prendere nota di quanto esposto, così da far percepire un atteggiamento di costante attenzione rispetto al caso.

L'intervista si modella sulla base della persona che lo studente ha di fronte, cui possono essere rivolte **domande in forma aperta o chiusa**.

Le prime sono a carattere generale e si rivolgono, comunemente, ad apertura del dialogo, allo scopo di stimolare persone restie a concedere informazioni più dettagliate.

Le seconde sono volte a evitare che persone eccessivamente loquaci perdano di vista l'esposizione del loro problema, essendo impiegate anche per ottenere risposte brevi e specifiche. Tale ultima tipologia di domande è usata soprattutto quando emerge, nel resoconto, qualche aspetto poco chiaro. In questa evenienza, lo studente deve sfuggire alla tentazione di interrompere il resoconto del cliente, essendo preferibile annotare le eventuali domande necessarie a ottenere delucidazioni e rivolgerle all'utente in un momento successivo.

È raccomandabile **non porre più di un interrogativo per volta**, allo scopo di evitare che il cliente risponda solo ad alcune questioni, tralasciandone altre.

Peraltro, sia durante che alla fine del colloquio, occorre **riassumere brevemente i contenuti dell'intervista**.

Tale prassi consente, innanzitutto, di controllare che lo studente abbia annotato correttamente quanto dichiarato dall'utente; da altro punto di vista, il riassunto serve a verificare che quest'ultimo non si sia contraddetto nel corso dell'intervista, essendo la coerenza e verità dell'esposizione un presupposto essenziale all'individuazione di una soluzione giuridicamente corretta.

In particolare, gli appunti presi durante la prima intervista devono necessariamente contenere: (a) il nome del richiedente assistenza legale e un suo recapito telefonico; (b) il nome degli studenti intervistatori; (c) le modalità di svolgimento del primo incontro; (d) il giorno e l'ora dell'intervista; (e) qualsiasi altra informazione rilevante ai fini del caso.

Una volta espletate le attività sopra descritte, l'intervista si conclude e si apre la fase della consulenza legale.

In realtà, accade spesso che tale servizio, lungi dall'essere prestato subito dopo l'intervista, venga erogato in un giorno differente, al fine di consentire agli studenti di elaborare le informazioni assunte. È essenziale, infatti, che essi dispongano del tempo necessario per valutare le opzioni, giudiziali (e non), da presentare all'utente, per effettuare le necessarie ricerche giurisprudenziali e, infine, per confrontarsi col proprio supervisore, specie in caso d'incertezza.

D'altronde, lo scopo delle attività di consulenza legale consiste nel consigliare il cliente circa le possibili soluzioni giuridiche del caso, evidenziando i pro e i contro delle azioni giudiziarie suscettibili di essere intraprese (prospettive di successo, rischi, benefici, costi, etc.).

Nell'**orientare il cliente verso la scelta ritenuta migliore**, lo studente deve, però, rispettare la sua autonomia decisionale.¹⁵⁰

Proprio in relazione alle volontà del cliente, lo studente potrà indirizzarlo verso l'esperienza di una vera e propria **azione giudiziale** - nella forma della citazione o del ricorso, a seconda dei casi - oppure propendere per l'impiego di **strumenti alternativi di risoluzione della controversia** (*ADR, Alternative Dispute Resolution*), con funzione di deflazione del contenzioso.

Nella non auspicata ipotesi in cui la strategia proposta non dovesse risultare del tutto soddisfacente per l'utente, sarebbe preferibile una prosecuzione del colloquio con il supervisore, munito di un livello di esperienza utile a fronteggiare eventuali situazioni di disaccordo.

6.5 La capacità di risoluzione dei problemi

L'obiettivo centrale della *clinical legal education* è quello di far sviluppare nello studente le abilità che portano all'individuazione dei problemi giuridici e alla formulazione di apposite strategie per risolvere gli stessi.¹⁵¹

In tal modo, la clinica legale sopperisce alla scarsa diffusione dell'insegnamento delle tecniche di *problem solving*

150 K. E. O'LEARY, *When Context Matters: How to Choose an Appropriate Client Counseling Model*, 4 T.M. Cooley J. Prac. & Clinical L. 103 (2001).

151 Nell'ambito di una bibliografia vastissima, cfr. P. BREST, *The Responsibility of Law Schools: Educating Lawyers as Counselors and Problem Solvers*, 58 Law & Cont. Probs. 5 (1995); S.H. KRIEGER, *Domain Knowledge and the Teaching of Creative Legal Problem Solving*, 11 Clinical L. Rev. 149 (2004); S. NATHANSON, *Designing Problems to Teach Problem-Solving*, 34 Cal. W. L. Rev. 325 (1998).

nell'ambito dei corsi di diritto,¹⁵² fornendo allo studente un servizio di grande ausilio per il suo futuro ingresso nel mercato del lavoro.

La possibilità di relazionarsi direttamente a casi giuridici, siano essi reali o simulati, rappresenta per lo studente un'utile occasione per confrontarsi con le problematiche da essi sollevate e rintracciarne le opportune soluzioni.

Naturalmente, i benefici di tale esercizio sono di gran lunga più evidenti nell'ambito delle *in-house* o *field placements clinics*, in quanto il materiale contatto con l'utente fornisce una visione più realistica della cornice fattuale sottesa al caso e, al tempo stesso, funge da incentivo per lavorare con maggiore serietà e dedizione.

Allo scopo di conseguire il risultato migliore per gli interessi del cliente, è essenziale instaurare una proficua **collaborazione col professore supervisore**, cui compete orientare lo studente nella ricerca della strategia più adeguata e suggerire l'approfondimento di alcune tematiche. Fermo restando il dovere di evidenziare gli eventuali errori giuridici o strategici in cui lo studente sia incorso, il supervisore deve lasciare ampio **spazio alla sua creatività**, potendo intervenire solo qualora ritenga che il cliente possa subire nocumento.

Peraltro, proprio allo scopo di rimediare agli eventuali danni che lo studente possa cagionare all'utenza della clinica,

152 Sulla scarsa diffusione di questa tecnica, cfr. L. MORTON, *Teaching Creative Problem Solving*, 34 Cal. W. L. Rev. 375, 379 (1998), che sottolinea come “students are well versed in legal analysis, but not in creative thinking that the demands of law practice now require [...] In order to better equip our students for future practice, teaching methods and principles of creative problem solving is essential”.

quest'ultima è generalmente munita di apposita **copertura assicurativa**.

La stipulazione di appositi contratti di assicurazione, infatti, consente di prevenire il dissesto finanziario suscettibile di derivare da eventuali azioni legali esperite contro la clinica dall'utente leso.

Al fine di prevenire tali rischi, occorre che studenti, professori e avvocati della clinica lavorino in gruppo, prestando massima attenzione agli interessi dei clienti.

In particolare, lo studente, nell'individuazione delle possibili soluzioni al problema sottoposto alla sua attenzione, è tenuto a prendere in considerazione tutte le sue implicazioni, tanto giuridiche quanto etiche, provvedendo successivamente a formulare piani d'azione alternativi.

Essi devono essere sottoposti al vaglio dell'utente, che, reso edotto delle conseguenze che possono derivare dalle scelte alternative, è messo in condizione di optare scientemente per una di esse.

Solo a questo punto, lo studente provvede al concreto sviluppo del piano d'azione prescelto, implementandolo con l'ausilio del professore supervisore e apportando le modifiche che si rendano nel tempo necessarie.

Lo studente non interrompe mai i propri contatti col professore supervisore, essendo periodicamente organizzati degli incontri con lo stesso, allo scopo di discutere dei progressi del caso.

I **benefici della cooperazione** sono ancor più evidenti allorché tali incontri coinvolgano tutti gli studenti della clinica.

Ciò è molto utile, essendo tutti gli studenti chiamati a riferire la propria esperienza, così da realizzare uno scambio d'informazioni, idee e consigli altamente istruttivo.

6.6 Lo sviluppo delle capacità di ricerca giuridica

Ogni operatore di diritto, qualunque sia il ruolo che ricopre, necessita di strumenti per cercare le risposte ai quesiti che la propria clientela pone.

Tali strumenti sono maggiormente indispensabili per lo studente di una clinica legale, che, per la prima volta da quando ha iniziato il suo percorso universitario, si trova a lavorare con una clientela reale.

Da un lato, infatti, egli deve sapere prontamente ottimizzare il proprio lavoro in termini di tempo e di qualità e, dall'altro, è dimostrato che l'applicazione del diritto al caso concreto facilita l'apprendimento e le capacità mnemoniche del discente.

Pertanto, nel progetto d'istituzione di una clinica legale, non può certamente mancare uno spazio dedicato all'**insegnamento delle metodologie di ricerca del diritto** e di tutto il materiale che può essere utile durante un'attività di assistenza e consulenza legale.

Gli studenti devono imparare che, prima di qualsiasi attività, è necessario documentarsi in modo accurato, al fine di presentare al cliente le opzioni realmente praticabili.

Un ruolo importante in questa fase è ricoperto dal professore, che deve direzionare le ricerche dello studente, correggendolo se necessario e indicandogli eventuali omissioni presenti nel lavoro di ricerca.¹⁵³

Tuttavia, dal momento che l'obiettivo di una clinica legale è anche quello di sviluppare le capacità che poi lo studente

153 THE LEGAL CLINICS FOUNDATION, *The Legal Clinic. Idea, Organization, Methodology*, cit., 197.

dovrà mettere in pratica durante la sua carriera professionale, è fondamentale che questi impari a usare varie fonti di ricerca lavorando da solo.

Le fonti di ricerca sono comunemente divise in primarie, ossia le fonti legislative e i precedenti giudiziari, e secondarie, quali manuali accademici o per professionisti, articoli di riviste scientifiche.¹⁵⁴

Entrambe le tipologie di fonti di ricerca possono essere agevolmente reperite mediante l'utilizzo di **banche dati**, occorrendo sempre prestare molta attenzione al livello di aggiornamento della fonte utilizzata, onde evitare di basarsi su testi non più attuali. Anche la dottrina e le opinioni degli accademici sono accessibili mediante i *database online*, mezzi idonei a fornire allo studente un significativo aiuto nella ricerca della risposta alle questioni giuridiche poste dal cliente. Oltretutto, gli studenti di oggi appartengono a una generazione particolarmente avvezza all'impiego degli strumenti informatici.

L'insegnamento delle modalità della ricerca giuridica, lungi dal poter essere circoscritto all'utilizzo delle sole fonti elettroniche, deve estendersi anche alle metodologie *standard*,¹⁵⁵ dal momento che soprattutto il ricorso a Internet, quantomeno ove non si tratti di banche dati accreditate e,

154 È consigliato iniziare la ricerca di informazioni partendo non dalle fonti primarie, come comunemente si potrebbe credere, ma da quelle secondarie. L'utilizzo di Internet e, in generale, delle fonti legislative e giurisprudenziali può confondere il discente che non ha ancora individuato correttamente la questione legale e l'ambito del diritto in cui essa si incardina. Per questo motivo è preferibile iniziare il lavoro impiegando manuali o testi che presentano indici o parole-chiave, per una più facile attività preliminare di ricerca. Cfr. K. KERRIGAN, V. MURRAY, *A student guide to Clinical Legal Education and Pro Bono*, cit., 153.

conseguentemente, affidabili, rischia di essere controproducente.

L'utilizzo del web, infatti, pur potendo facilitare e velocizzare qualsiasi attività di ricerca, richiede un elevato livello di attenzione, rendendo opportuno lo svolgimento di una preliminare **verifica circa la credibilità del sito e le credenziali dell'autore**.

Un corso di clinica legale deve, quindi, insegnare anche a saper discernere, tra le numerose informazioni ricavabili, quali siano quelle veritiere ed effettivamente utilizzabili nella risoluzione di un caso giuridico.

Per questo motivo, è bene che gli studenti non considerino il mondo del web come unica fonte utile al reperimento delle informazioni ricercate, non dovendo mai smettere di essere critici nei confronti di tutto ciò che si trova *online*.

6.7. Lo sviluppo delle capacità di scrittura giuridica

Le attività di ricerca e di scrittura giuridica sono strettamente connesse tra loro, tanto che la maggior parte delle università americane presenta, nel proprio piano di studi, corsi di scrittura giuridica (*legal writing*) che includono quelli di ricerca giuridica (*legal research*).

Generalmente, data la delicatezza e l'importanza della materia, il numero di alunni per aula è molto ridotto, con conseguente necessità di istituire più corsi e, pertanto, di disporre di un numero maggiore d'insegnanti.¹⁵⁶

155 T. KEEFE, *Teaching Legal Research from the Inside Out*, 97 Law Libr. J. 117 (2005).

156 H.S. SHAPO, *The Frontiers of Legal Writing: Challenges for Teaching Research*, 78 Law Libr. Journal 719 (1986).

In tale contesto, il lavoro di scrittura è condotto in modo assai diverso rispetto a quanto avviene nel mondo accademico tradizionale, connotato per lo più dall'emulazione dello stile pomposo e complesso degli avvocati professionisti.

Viceversa, gli obiettivi di giustizia sociale cui è ispirata la *clinical legal education*, che ha tra i suoi fini quello di prestare un servizio a utenti privi di solide basi culturali, richiedono l'impiego di uno **stile comunicativo** che sia loro **accessibile**. Più in generale, ciò costituisce uno dei presupposti essenziali per acquisire una buona abilità di scrittura, funzionale al raggiungimento di quello che è comunemente considerato lo scopo ultimo del lavoro di un avvocato, ossia informare e persuadere.

La prima regola da seguire durante un corso di scrittura giuridica - e che deve fungere da monito durante tutta la fase di redazione di un documento - è quella di esprimersi in modo da far capire immediatamente ai lettori il significato di ciò che si sta scrivendo (*state what you mean*).¹⁵⁷

Lo studente della clinica legale deve imparare a esprimersi senza ambiguità e giri di parole e accertarsi che il testo finale rifletta esattamente ciò che egli vuole dire, essendo da **scongiurare l'impiego di una terminologia poco chiara** o non rispondente alle intenzioni dello scrivente.

Analogamente, occorre adottare un linguaggio perfettamente comprensibile a una persona non avente conoscenze giuridiche, atteso che il travisamento del significato dell'atto di cui il cliente è destinatario potrebbe compromettere la buona riuscita dell'attività di assistenza legale fornita dallo studente.

157 D. MCQUOID-MASON, R. PALMER, *African Law Clinicians' Manual*, Musgrave, Durban (2013), 134.

Per scongiurare questi rischi, occorre che i supervisori vigilino costantemente sulla veste formale dei documenti predisposti dallo studente, impartendogli tutte le direttive ritenute necessarie alla **semplificazione del testo**.

Peraltro, spesso accade che le cliniche legali possiedano già un **corpo “codificato” di regole da seguire nella redazione di atti giuridici**, cui lo studente deve sempre attenersi e che può essere utile per evitare di cadere in errore. Si tratta di linee guida vevolevoli per qualsiasi forma di scrittura, ma che in ambito giuridico assumono particolare rilievo.

Innanzitutto, è consigliabile formulare **frasi brevi** e con poche proposizioni subordinate, utilizzando il minor numero possibile di parole; periodi eccessivamente lunghi, infatti, potrebbero generare confusione nel lettore, facendo perdere di vista il senso dello scritto.

Ancora, si raccomanda di **evitare l’impiego dei latinismi** invalsi nel gergo giuridico¹⁵⁸ e di **cliché**, atteso che il proprio cliente, con moltissime probabilità, potrebbe non avere le conoscenze adeguate per comprenderli.

Oltre ad astenersi da queste cattive pratiche, è necessario che lo studente esprima i propri assunti giuridico-fattuali in maniera convincente.

Tale cura per il carattere “persuasivo” del documento deve essere prestata sia in relazione agli atti giuridici in senso stretto (citazioni o ricorsi), sia con riguardo ai pareri giuridici rivolti all’utenza della clinica legale.

158 Espressioni come “*ab initio*” o “*inter alia*” possono essere facilmente tradotte con altre espressioni italiane di più immediata comprensione. Lo stesso dicasi per altri modi di dire quotidianamente usati nel linguaggio dei professionisti, quali, ad esempio, “mala fede” o “diligenza del buon padre di famiglia”.

Mentre nel caso di atti introduttivi del giudizio si tratterà di convincere l'autorità giudiziaria circa la bontà della propria tesi, nella redazione di atti stragiudiziali occorrerà persuadere il cliente cui il parere è indirizzato.

Per conseguire tali fini, tre sono i passi da compiere: identificare e annotare gli **obiettivi da raggiungere**; identificare e annotare le **strategie prescelte**; identificare il **punto di vista del cliente** destinatario dell'atto.¹⁵⁹

Nel far ciò, bisogna aver ben presente che l'obiettivo di orientare l'utente nella scelta della via percorribile potrebbe essere svilito dall'utilizzo di toni non adatti e, viceversa, idonei a diminuire le *chance* di convincerlo a intraprendere l'azione reputata più giusta.

Oltre che per la stesura di atti o pareri giuridici, è essenziale che le abilità di scrittura siano correttamente impiegate anche **nel corso dell'intervista**, al fine di stilare una **nota dettagliata e comprensibile di tutte le informazioni** rese dal cliente.¹⁶⁰

Come è stato già sottolineato nei paragrafi precedenti, infatti, il primo incontro con l'utenza costituisce un momento cruciale per identificare il problema giuridico prospettato e, conseguentemente, per rintracciare la soluzione reputata più congrua.

Peraltro, una scrupolosa redazione dei contenuti del colloquio appare utile a ottimizzare i tempi ed evita la necessità di effettuare altri incontri o di contattare il cliente nuovamente per un'integrazione delle informazioni.

159 D. MCQUOID-MASON, R. PALMER, *African Law Clinicians' Manual*, cit., 146.

160 K. KERRIGAN, V. MURRAY, *A student guide to Clinical Legal Education and Pro Bono*, cit., 130.

Gli appunti possono essere presi a mano o mediante computer.

La scelta dipende dall'organizzazione della clinica legale e varia a seconda che essa abbia predisposto un modello prestampato da compilare con l'indicazione dei dati richiesti o se, invece, permetta una redazione libera e non tipizzata delle informazioni.

Si raccomanda, in ogni caso, di iniziare ad **annotare tutto in presenza del cliente** senza aspettare che l'intervista sia finita, così da avere la possibilità di **chiarire eventuali punti oscuri e di integrare tutte le informazioni necessarie**.

Inoltre, allo scopo di evitare che il cliente possa successivamente lamentare un travisamento delle sue parole, è bene **mostrare quanto redatto e chiedere conferma**.

La questione della capacità di scrittura dello studente di una clinica legale s'intreccia con quella attinente ai mezzi di comunicazione da usare con il proprio cliente.

Lo strumento più adatto è rappresentato dalla posta elettronica, ma una scelta di questo tipo è fortemente condizionata dal livello di confidenza dell'utente con le tecnologie informatiche.

In ogni modo, si raccomanda allo studente di non fornire mai la propria e-mail personale e di utilizzare, invece, quella della clinica, così da chiarire, sin da subito, la natura strettamente professionale del rapporto.

Altri mezzi utilizzabili sono il fax, il telefono o la posta ordinaria, competendo allo studente la scelta, secondo l'urgenza, di quello più consono.

6.8 I metodi alternativi di risoluzione delle controversie

I metodi alternativi di risoluzione delle controversie, conosciuti anche con l'acronimo inglese *ADR* (*Alternative Dispute Resolution*), sono un'eterogenea categoria di tecniche e procedimenti che permettono la risoluzione di controversie di natura giuridica senza ricorrere alle forme di giustizia ordinaria.

I benefici derivanti dal loro impiego sono molteplici, in quanto consentono al cliente di risparmiare tempo e denaro, alleggerendo al contempo il carico di lavoro degli organi giurisdizionali.¹⁶¹

In Italia esiste un elevato ammontare di cause pendenti innanzi ai tribunali, che aumenta ogni anno e che impedisce ai cittadini di poter usufruire di un giusto processo, soprattutto in termini di una sua ragionevole durata.¹⁶²

Gli *ADR* hanno dunque l'obiettivo di risolvere le dispute in modo più efficiente ed economico, diffondendo una **cultura della pace** volta ad appianare i conflitti mediante il dialogo.

161 Per ulteriori approfondimenti, cfr. R. MNOOKIN, *Alternative Dispute Resolution*, Harvard Law School John M. Olin Center for Law, Economics and Business Discussion Paper Series, Paper, 1998, 232.

162 Successivamente alla modifica dell'art. 111 Cost., intervenuta con la legge costituzionale del 23 novembre 1999, n. 2, il "giusto processo" è stato espressamente assunto a rango costituzionale nel nostro ordinamento. In particolare, il comma 2 del medesimo articolo stabilisce che la legge ne assicura la ragionevole durata. Analogo principio è sancito all'art. 6 della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo (CEDU), che però attribuisce un vero e proprio diritto al cittadino, differentemente dalla nostra norma costituzionale dove la ragionevole durata sembra più intesa quale canone di buona amministrazione della giustizia.

Il classico strumentario giurisdizionale, infatti, può non costituire il miglior modo per perseguire l'interesse del cliente, potendo risultare troppo costoso e, pertanto, inaccessibile ad alcune categorie di soggetti.

L'apprendimento delle modalità di funzionamento di questi metodi alternativi è, dunque, centrale nella formazione di uno studente di diritto, specie nell'eventualità in cui questi si relazioni direttamente con una clientela reale, come avviene appunto in una clinica legale.

Da qui, la massiccia diffusione, nella maggior parte delle cliniche presenti a livello internazionale, di strutture in grado di accogliere quanti intendano risolvere le controversie giuridiche che li riguardano mediante *ADR*.

Nello svolgimento dell'attività di consulenza legale, lo studente, qualora ne ravvisi i presupposti, dovrà essere in grado di indirizzare l'utente verso la forma alternativa di risoluzione delle controversie reputata più appropriata.

A tal fine, appare indispensabile la conoscenza di tutte le tecniche disponibili e del loro funzionamento, fermo restando che, spesso e volentieri, a occuparsi della loro materiale conduzione non sarà lo studente, bensì un altro soggetto dotato di qualifiche specifiche.

La capacità di negoziare ovvero di condurre una seduta di mediazione o conciliazione costituiscono alcune delle abilità principali che ogni studente di diritto dovrebbe acquisire, insieme alla conoscenza teorica degli istituti dell'ordinamento giuridico.

La necessità di imparare a utilizzare, già durante il percorso universitario, i mezzi alternativi di risoluzione delle controversie è stato sostenuto anche in ragione del riscontro di una sostanziale incapacità degli avvocati di consigliare in

modo adeguato i propri clienti circa le varie tecniche di *ADR* utilizzabili.¹⁶³

Sulla base di questa idea sono state elaborate alcune teorie che dovrebbero aiutare lo studente di diritto in questo compito, tra cui si ricordano quelle basate sull'uso della giurisprudenza terapeutica (*therapeutic jurisprudence*) e della legge preventiva (*preventive law*).¹⁶⁴

Entrambe queste teorie tengono in considerazione il benessere emotivo e psicologico del proprio cliente, scegliendo l'opzione che possa avere maggiori aspetti terapeutici positivi, spesso consistente nel ricorso a forme alternative di risoluzione della contesa.

Si comprende, allora, il motivo per cui l'insegnamento agli studenti di diritto di questi particolari procedimenti assuma oggi cruciale rilievo, aiutandoli a divenire professionisti attenti non soltanto agli aspetti strettamente giuridici del caso, ma soprattutto sensibili ai bisogni del cliente.

L'attenzione rivolta a tali aspetti consente al professionista di entrare in empatia con gli assistiti, risolvendo i problemi *con* loro e non *per* loro.¹⁶⁵

Tra gli strumenti che più si prestano a tale finalità, rientrano la negoziazione e la mediazione.

La **negoziazione** è un procedimento, bilaterale o multilaterale, in cui le parti che divergono su una determinata questione tentano di raggiungere un accordo

163 A. KUPFER SCHNEIDER, *Building a Pedagogy of Problem-Solving: Learning to Choose Among ADR Processes*, 5 Harv. Negot. L. Rev. 113 (2000).

164 D.P. STOLLE, D.B. WEXLER, *Therapeutic Jurisprudence and Preventive Law: A Combined Concentration to Invigorate the Everyday Practice of Law*, 39 Ariz. L. Rev. 25 (1997).

165 J.M. NOLAN-HALEY, *Lawyers, Clients, and Mediation*, 73 Notre Dame L. Rev. 1369 (1997-1998).

che rappresenti una soluzione di compromesso. Il risultato di un'intesa finale, insuscettibile di essere conseguito unilateralmente, può essere ottenuto grazie alla presenza di professionisti (avvocati o, nell'ambito di una clinica legale, anche studenti), che affiancano il cliente e gli prestano assistenza esterna durante tutta la durata della trattativa.

Il sopradescritto metodo alternativo di risoluzione delle controversie si caratterizza, rispetto agli altri, per il maggior grado di autonomia di cui dispongono le parti, godendo esse del controllo sulla negoziazione e, soprattutto, sul suo esito. Tramite la negoziazione, le parti "cercano di massimizzare i propri interessi ricorrendo a un'azione decisionale congiunta."¹⁶⁶

Il procedimento di questa *ADR* può concludersi solo qualora le parti tengano un atteggiamento funzionale al soddisfacimento del comune interesse a pervenire a un accordo condiviso, senza trincerarsi dietro le proprie posizioni.

D'altronde, il cuore di una negoziazione, e di ogni *ADR* in genere, è la comunicazione, che implica la necessità di saper porre le domande all'altra parte della trattativa e di ascoltarne "attivamente" le risposte.¹⁶⁷

166 Questa è la definizione data da James K. Sebenius, professore dell'*Harvard Business School* specializzato in analisi e consulenza in negoziazioni complesse. Questi ha individuato in particolare sei errori in cui le parti possono cadere con facilità e che possono pregiudicare la buona riuscita della trattativa: trascurare i problemi della controparte, lasciare che l'interesse economico prevalga su ogni altro interesse, focalizzare l'attenzione sulla propria posizione invece che sugli interessi, insistere nel cercare una base comune, ignorare le opzioni migliori che possono portare al raggiungimento dell'accordo, non riconoscere percezioni soggettive ed errori di attribuzione.

L'abilità di porre domande in modo mirato aiuta le parti negozianti a focalizzarsi sui punti controversi e sui possibili interessi comuni; la capacità di ascolto, invece, si traduce nell'effettuazione, ad opera dell'ascoltatore, di un breve riassunto verbale delle principali idee o proposte dell'altra parte. Insegnare tutto questo agli studenti di diritto non è facile, in quanto questi spesso sono convinti che per negoziare basti semplicemente predisporre tattiche efficaci. Prima di iniziare qualsiasi negoziazione, gli studenti devono avere una conoscenza generale dell'istituto e conoscere, in particolare, cosa possa accadere durante un incontro e quali risultati sia possibile conseguire, in modo da non trovarsi impreparati.

Analogamente, occorre che gli studenti comprendano perché sia importante mantenere sempre un certo grado di flessibilità nella trattativa e, soprattutto, prestare attenzione allo scambio d'informazioni tra le parti, siano esse di natura verbale o non.

Durante tutto il corso della negoziazione, infatti, non deve venire mai meno la capacità di ascolto delle parti, indispensabile affinché si possa ideare un certo numero di soluzioni prima di giungere all'accordo definitivo.¹⁶⁸

È grazie a un istituto come la negoziazione che lo studente di una clinica legale può mettere bene in pratica la propria abilità di dare consigli all'assistito: il fatto che siano in gioco interessi reali fa sì che egli divenga consapevole dell'importanza dei suggerimenti forniti e dei riflessi che

167 J. BARKAI, *Teaching Negotiation and ADR: The Savvy Samurai Meets the Devil*, 75 Neb. L. Rev. 704 (1996).

168 D. MCQUOID-MASON, R. PALMER, *African Law Clinicians' Manual*, cit., 160.

ognuno di questi può avere nella vita concreta di una persona.

La **mediazione** è un'altra forma alternativa di risoluzione della contesa che, se inserita tra le attività di una clinica legale, può essere d'aiuto a implementare le capacità e abilità dello studente. Si tratta di una tecnica finalizzata alla ricerca di un accordo amichevole tra le parti in conflitto mediante l'ausilio di un terzo soggetto.

In altri termini, la ricerca, ad opera delle parti in contesa, di un accordo che ponga fine alla lite è agevolata dall'intervento di una figura imparziale ed esterna all'ordinamento giudiziario: il mediatore.

La presenza del mediatore, pur comportando che i soggetti in disputa abbiano sulla trattativa e sul suo esito un controllo minore rispetto a quello ravvisabile nell'ambito di una negoziazione, rende più fluido il processo comunicativo.

Infatti, l'accordo raggiunto con la negoziazione non porta alla massimizzazione del risultato ottenibile, proprio perché si riscontrano difficoltà nello scambio d'informazioni tra le parti.¹⁶⁹ Viceversa, l'intervento del mediatore facilita il dialogo tra le parti, consentendo di canalizzarne le richieste verso un accordo maggiormente rispondente ai loro reali interessi.

Deve trattarsi, però, di una figura che, limitandosi a coordinare la discussione, rispetti la capacità di autodeterminazione dei contendenti, i soli abilitati a stabilire se e in che termini risolvere la questione in via extragiudiziale.

Per addivenire a risultati soddisfacenti per tutti i litiganti, è determinante che il mediatore sia un buon ascoltatore e

169 Ciò è quanto emerso dagli studi realizzati dal *Program on Negotiation* della *Harvard Law School*.

osservatore, prestando attenzione al loro linguaggio verbale e non.

La cura dei bisogni di entrambe le parti postula, infatti, la capacità di sapere cogliere gli stati emotivi, consentendo, al tempo stesso, di scegliere il miglior approccio da tentare.

Naturalmente, occorre che il mediatore mantenga una posizione d'imparzialità, dovendo astenersi dal privilegiare la posizione di una parte a scapito del punto di vista dell'altra.

Il compito del mediatore, infatti, non si traduce nel determinare cosa sia giusto e cosa sia sbagliato, ma nell'aiutare i contendenti a superare il contrasto e a trasformarlo in collaborazione.¹⁷⁰ Se le parti avessero voluto un giudizio sulla questione, avrebbero scelto di fare ricorso alle forme di giustizia ordinaria e non alla mediazione, in cui non viene emessa alcuna decisione.¹⁷¹

Prima di sperimentare sul campo la tecnica descritta, lo studente della clinica legale deve conoscere le sue caratteristiche principali,¹⁷² riassumibili nei seguenti assunti: (a) la mediazione è **un'estensione della negoziazione** ed ha carattere volontario, con conseguente facoltà delle parti di decidere di **interromperla in qualsiasi momento**; (b) il risultato della mediazione consiste nel raggiungimento di una **soluzione condivisa della controversia**, senza colpevolizzare o punire nessuno dei litiganti; (c) il **mediatore** deve essere **terzo e imparziale**, limitandosi a dare

170 R. RUBINSON, *Client Counseling, Mediation, and Alternative Narratives of Dispute Resolution*, 10 *Clinical L. Rev.* 833 (2004).

171 J.H. STARK, *Preliminary Reflections on the Establishment of a Mediation Clinic*, 2 *Clinical L. Rev.* 457 (1995-1996).

172 D. MCQUOID-MASON, R. PALMER, *African Law Clinicians' Manual*, cit., 165.

suggerimenti senza alcuna autorità; (d) la **volontà delle parti** ha un rilievo centrale, senza possibilità per il mediatore di ingerirsi nei termini dell'accordo raggiunto; (e) ogni **informazione** appresa durante la mediazione è e deve restare **privata e confidenziale**.

Solo una volta che i concetti appena esposti siano stati chiariti allo studente, questi sarà pronto per prendere parte alle sedute di mediazione, per le quali la clinica è solita predisporre ambienti che rispecchino, quanto più possibile, la condizione paritaria delle parti.

Per questo, il tavolo attorno al quale esse prendono posto deve avere forma circolare, onde evitare il formarsi di posizioni di forza. La stanza deve essere, in generale, essenziale e con poca mobilia, per generare in chi entra una sensazione di ordine e rilassatezza.

Concretamente, all'inizio di ogni seduta di mediazione, il mediatore provvede a spiegare brevemente alle parti le sue modalità di svolgimento e le regole principali da seguire, con contestuale precisazione della propria posizione di soggetto terzo e imparziale.

In un secondo momento, ciascuna parte è invitata a narrare la propria versione dei fatti e ad avanzare le proprie richieste, senza subire interruzioni ad opera dell'altra.

Terminata la fase dell'esposizione del problema, i soggetti in contesa sono tenuti a formulare e proporre le loro possibili soluzioni della controversia, anche sulla base dei suggerimenti eventualmente forniti dal mediatore.

Gli studenti della clinica, lungi dal porsi in termini di passivi osservatori della seduta, possono essere chiamati a esplicare un ruolo attivo durante tutto il corso della stessa, provvedendo all'acquisizione dei documenti identificativi dei litiganti e, soprattutto, all'annotazione del resoconto

fattuale e delle proposte di pacificazione da questi promananti.

Ove la mediazione si concluda col raggiungimento di una determinazione favorevole per entrambe le parti, potrà essere affidato agli studenti il compito di redigere l'accordo, successivamente omologato ad opera dell'autorità giudiziaria.

Anche nell'ipotesi in cui la seduta abbia un esito infruttuoso (con conseguente possibilità per le parti di rimettere a un giudice o a un arbitro la risoluzione della lite), resta fermo il beneficio tratto dagli studenti in termini di ampliamento del proprio bagaglio di esperienze.

Infine, merita di essere ricordato che la mediazione è stata ritenuta dal legislatore italiano talmente utile come strumento deflattivo del contenzioso da portare al suo ripristino quale condizione di procedibilità della domanda giudiziale in alcune materie (espressamente elencate dall'articolo 5, comma 1, del d.lgs. 28/2010). Tale ripristino è avvenuto in forza del d.l. 21 giugno 2013, n. 69, convertito in legge 9 agosto 2013, n. 98, successivamente alla declaratoria d'incostituzionalità, avvenuta con sentenza n. 272/2012 della Corte costituzionale, di alcune disposizioni del d.lgs. 4 marzo 2010, n. 28 sulla mediazione in materia civile e commerciale.

6.9 L'insegnamento della deontologia e della responsabilità professionale

Uno dei più comuni equivoci in materia di *clinical legal education* consiste nel considerare i suoi programmi educativi

avulsi dalla questione etica, come se fossero unicamente veicolo di formazione tecnico-professionale dello studente.¹⁷³

Si tratta, a ben vedere, di una visione assolutamente parziale, atteso che gli obiettivi della clinica legale, lontani dal risultare circoscritti allo sviluppo delle sole abilità prettamente giuridiche dello studente, si estendono anche ai profili deontologici della professione.¹⁷⁴

D'altronde, il primo luogo in cui s'impara come riconoscere e risolvere le questioni etiche che possono scaturire dall'esercizio della professione è proprio la clinica legale (*in-house* o *field placement*),¹⁷⁵ perché è qui che per la prima volta lo studente entra in contatto con un vero cliente.¹⁷⁶

173 Per un'interessante disamina di tale problematica, cfr. S. LUBET, *What We Should Teach (But Don't) When We Teach Trial Advocacy*, 37 J. Legal Educ. 123 (1987).

174 Questo è quanto sostenuto da M.N. AARONSON, *We Ask You to Consider: Learning About Practical Judgment in Lawyering*, 4 Clinical L. Rev. 247 (1998).

175 Per un approfondimento della questione deontologica in relazione alle *in-house clinics*, cfr. J.E. MOLITERNO, *In-House Live-Client Clinical Programs: Some Ethical Issues*, 67 Fordham L. Rev. 2377 (1999); per le *field placement clinics*, cfr. A. KANTER, C. SLANE, *Externships and Ethics: A Primer on Confidentiality, Conflicts, and Competency Issues in the Field and in the Classroom*, 11 Clinical L. Rev. 473 (2004).

176 P.A. JOY, *Clinical Scholarship: Improving the Practice of Law*, 2 Clinical L. Rev. 385 (1996), sottolinea che, mentre nei corsi di etica professionale l'apprendimento dello studente si basa su questioni meramente ipotetiche, nel contesto della clinica legale lo studente deve "*grapple with the real-life demands of being a lawyer*". Analogamente, cfr. H.R. SACKS, *Education for Professional Responsibility: The National Council on Legal Clinics*, 46 A.B.A. J. 1110, 1111 (1960), il quale afferma che "*exposure to a problem as it appears in real life is the most effective way of arousing student interest, concern and a feeling of responsibility about that problem*".

Il rapporto che s'instaura con l'utenza deve essere informato ad alcune regole di condotta volte a garantire il suo corretto sviluppo, primo fra tutti il dovere di rispettare l'**autonomia decisionale del cliente**.

In particolare, occorre che l'assistito acconsenta a ricevere consulenza non da un avvocato esperto, bensì da uno studente, tenuto a fornire un dettagliato quadro di tutti i percorsi legali intraprendibili, come pure delle loro conseguenze.

Una volta che l'utente abbia scelto la strategia più appropriata, lo studente dovrà elaborare la difesa e tenerlo costantemente aggiornato in merito agli sviluppi del caso, allo scopo di non compromettere la **relazione di fiducia** instauratasi.

La logica dell'instaurazione di un rapporto di collaborazione e fiducia è la base anche del dovere di preservare la riservatezza del cliente, suscettibile di essere lesa dalla negligente conservazione della documentazione relativa alla causa, come pure dalla volontaria divulgazione di notizie sulla stessa.

Nel lavorare sul caso, lo studente deve agire nell'esclusivo interesse del cliente, non potendo essere assunte decisioni per lui potenzialmente pregiudizievoli senza averne acquisito il **consenso informato**.

Peraltro, qualora ricorrano i presupposti di un conflitto d'interessi, lo studente sarà tenuto ad abbandonare la difesa del cliente,¹⁷⁷ previa consultazione col proprio professore supervisore.

177 Per una puntuale disamina di tale problematica, cfr. P.A. JOY, R.R. KUEHN, *Conflict of Interest and Competency Issues in Law Clinic Practice*, 9 *Clinical L. Rev.* 493 (2002).

La violazione delle regole deontologiche descritte, generalmente, rileva solo a livello universitario, essendo ben pochi gli ordinamenti in cui è prevista la comminazione, ad opera del Consiglio dell'Ordine, di sanzioni disciplinari a carico dello studente responsabile dell'infrazione.¹⁷⁸

Regole comportamentali peculiari disciplinano, inoltre, la collaborazione con il professore supervisore, essendo determinante che essa si svolga con modalità tali da non frustrare l'**indipendenza dello studente** nella scelta delle modalità operative da adottare.

La presenza del supervisore, infatti, rischia di compromettere l'efficace conseguimento degli obiettivi educativi della clinica e di alterare gli equilibri del rapporto intercorrente tra studente e utente.¹⁷⁹

Per questo motivo, occorre che il professore consenta allo studente di assumere la **responsabilità del caso**, esponendosi in prima persona solo in via sussidiaria, qualora ciò risulti opportuno per la salvaguardia degli interessi del cliente.

6.10 La supervisione

Come si è in parte anticipato, una delle relazioni principali che s'instaurano nel contesto di una clinica legale è, senza dubbio, quella intercorrente tra lo studente ed il professore supervisore.

178 Per una dettagliata ricostruzione delle conseguenze della violazione di regole deontologiche ad opera dello studente nel contesto statunitense, cfr. P.A. JOY, *The Ethics of Law School Clinic Students as Student-Lawyers*, 45 S. Tex. L. Rev. 815 (2004).

179 Ciò è sostenuto da D. CHAVKIN, *Am I My Client's Lawyer?: Role Definition and the Clinical Supervisor*, 51 S.M.U. L. Rev. 1507 (1998).

Una volta inserito in un programma di *clinical legal education*, lo studente comincia a maturare una serie di capacità e valori funzionali alla sua crescita professionale, sotto la guida del proprio supervisore. Quest'ultimo, infatti, deve costantemente **vigilare sull'operato dello studente** e deve sviluppare un adeguato percorso formativo in un **clima di assoluta fiducia**.

L'obiettivo di massimizzare lo sviluppo di capacità e abilità pratiche implica, però, che allo studente sia garantito il mantenimento di un grado, più o meno elevato, di autonomia, così da preparare professionisti in grado di affrontare le future sfide del mondo del lavoro.

Quanto detto si pone in linea di continuità con l'affermazione, da molti condivisa, per cui il fine ultimo della metodologia clinica d'insegnamento del diritto consista nell'**insegnare agli studenti come imparare dall'esperienza** (*teaching students to learn from experience*).¹⁸⁰ Logico corollario di quanto detto è rappresentato dalla netta preferenza, da parte di molti "clinici", per la cosiddetta supervisione indiretta,¹⁸¹ costituente, insieme alla supervisione diretta, una delle due forme in cui il rapporto docente-discente può essere declinato.

Mentre con la locuzione supervisione diretta s'intende fare riferimento ad un controllo particolarmente pervasivo dell'operato dello studente, il concetto di supervisione

180 Per approfondimenti vedi K.R. KREILING, *Clinical Education and Lawyer Competency: The Process of Learning to Learn from Experience through Properly Structured Clinical Supervision*, 40 MD. L. Rev. 284 (1981).

181 Ad esempio, D. F. CHAVKIN, *Am I My Client's Lawyer? Role Definition and the Clinical Supervisor*, cit., 1531-32, ha sostenuto che gli studenti ricevono benefici educativi maggiori in presenza di una più ampia autonomia.

indiretta postula un minor grado di invasività da parte del professore,¹⁸² a presidio dell'autonomia decisionale dello studente.

Si tratterebbe, insomma della tipologia di relazione studente-supervisore maggiormente consona a garantire che il primo assuma, nell'ambito della clinica, un ruolo il più possibile vicino a quello che, verosimilmente, ricoprirà nel proprio futuro professionale.

In altre parole, l'assunto di base della supervisione indiretta consiste nell'interpretare l'intervento del supervisore in termini di ostacolo alla completa formazione dello studente, lo sviluppo del cui senso di responsabilità risulterebbe agevolato dalla maggiore indipendenza a lui concessa.

Ne deriva una notevole riduzione del ruolo del supervisore, circoscritto a una semplice verifica generale e successiva dell'attività svolta dallo studente.

Nella sua più drastica applicazione, peraltro, la concezione della supervisione indiretta porta a ritenere ogni ingerenza del professore nel processo decisionale dello studente in termini di vero e proprio fallimento dell'attività di supervisione.¹⁸³

In realtà, la distinzione tra queste due forme di supervisione, molto marcata nella letteratura giuridica, assume contorni

182 La supervisione indiretta è stata da alcuni qualificata in termini di *"clinical orthodoxy"*. Ad esempio, J. SRIKANTIAH, J. LEE KOH, *Teaching Individual Representation Alongside Institutional Advocacy: Pedagogical Implications of a Combined Advocacy Clinic*, 16 *Clinical L. Rev.* 451, 453 (2010), hanno ritenuto che *"the clinical orthodoxy, developed in the small-case context, encourages maximizing student ownership and minimizing instructor direction and intervention in decision-making"*.

183 Sul punto cfr. D. F. CHAVKIN, *Am I My Client's Lawyer? Role Definition and the Clinical Supervisor*, cit., 1542.

sfumati nella prassi, non rispecchiando le modalità in cui realmente si articola l'insegnamento clinico.¹⁸⁴

Pur venendo il più delle volte in rilievo un rapporto in cui il professore pone allo studente domande senza fornire risposte, sarebbe comunque opportuno indirizzare il discente nell'analisi delle questioni giuridiche sottese al caso. Da ciò si potrebbe inferire che un minimo d'indirizzo non cessi mai di connotare il rapporto studente-supervisore.¹⁸⁵

Le riferite considerazioni inducono a ritenere che, quale che sia l'ampiezza dei controlli esercitati, occorre che tali controlli siano funzionali a creare una relazione di supervisione di buona qualità, costituente presupposto fondamentale tanto per l'ottimale sviluppo delle capacità

184 Ad esempio, L. MORTON, J. WEINSTEIN, M. WEINSTEIN, *Not Quite Grown Up: The Difficulty of Applying an Adult Education Model to Legal Externs*, 5 *Clinical L. Rev.* 469, 480-481 (1999), hanno affermato che *"many clinicians in the late 1980's and early 1990's believed that, in order to implement . . . [the] theory of adult learning in the clinical context, their supervisory role required them to be 'nondirective.' . . . the same supervisor could be directive with a student in one type of lawyering task and nondirective with the same student with respect to a different task . . . clinicians believe that one educational theory of supervision is not going to fit in all circumstances; there are too many variables involved, including the ability of the student, the task that the student was performing, and the motivation of the student"*. Nello stesso senso, J.H. STARK, J. BAUER, J. PAPPALÀ, *Directiveness in Clinical Education*, 3 *B.U. Pub. Int. L. J.* 35 (1993).

185 A. SHALLECK, *Clinical Contexts: Theory and Practice in Law and Supervision*, 21 *N.Y.U. Rev. L. & Soc. Change* 154, 179 (1993), ha rilevato che *"while any given interaction between teacher and student may have become very nondirective [...] in the sense of not leading to a particular answer [...] the teacher was nonetheless both defining the educational agenda and making decisions in a self-conscious, directed manner"*.

tecnico-giuridiche dello studente, quanto per l'offerta di un servizio utile alla collettività.

6.11 Concept: come strutturare una clinica legale in Italia

SCHEDA 4	
Aspetti organizzativi nella fase di start up	<p>Fase iniziale</p> <p>La fase iniziale di avvio delle attività di una clinica legale deve prevedere:</p> <p>a) un momento di formazione didattica presso l'università tramite l'istituzione di un corso avente a oggetto la <i>clinical legal education</i>. L'obiettivo del corso è quello di sviluppare conoscenze, abilità e competenze degli studenti partecipanti attraverso un apprendimento pratico-esperienziale del diritto. In particolare, dopo una prima fase diretta a spiegare oggetto e scopi delle cliniche legali, lo studente è chiamato a misurarsi con questioni giuridiche reali, a svolgere ricerche giurisprudenziali e a redigere atti giudiziari e pareri motivati. Tali attività consentono allo studente di sviluppare capacità di diagnosi e risoluzione di problemi giuridici, capacità di scrittura e ricerca giuridica, capacità interpersonali, organizzative e di collaborazione all'interno di gruppi di lavoro. A tal fine, possono essere impiegati metodi interattivi d'insegnamento del diritto, come le simulazioni processuali, i dibattiti e i giochi di ruolo (per una più ampia trattazione di tali metodi si rinvia ai precedenti Paragrafi). La partecipazione al corso consente agli studenti di acquisire le conoscenze e competenze necessarie allo svolgimento di un tirocinio formativo presso la clinica legale.</p> <p>b) alcuni momenti di contatto con il territorio e la comunità cui il servizio è rivolto.</p>

	<p>Questi momenti devono consistere nell'organizzazione d'incontri con la comunità nei luoghi in cui questa vive (scuole, chiese, associazioni che svolgono la propria attività nel territorio, etc.), nella predisposizione di materiale pubblicitario e informativo e in attività di sensibilizzazione.</p> <p>Si tratta di attività svolte sul campo e che tendono, da una parte, a rendere le persone consapevoli dei propri diritti e, dall'altra, ad avvicinare la clinica legale alla comunità cui il servizio è rivolto.</p> <p>Questa fase deve tendenzialmente essere svolta "fuori le mura" dell'università e richiede una stretta collaborazione con le realtà preesistenti nel territorio.</p> <p>c) il servizio diretto alla clientela, attraverso lo sportello di consulenza e assistenza giuridica.</p> <p>Gli studenti, sotto la supervisione di esperti, incontrano i clienti e prestano il servizio di consulenza e assistenza giuridica.</p> <p>Queste attività sono riservate agli studenti che abbiano partecipato al corso di <i>clinical legal education</i> e che vogliano proseguire il percorso.</p> <p>Gli studenti lavorano in gruppo e si occupano sia delle attività preliminari (accoglienza, diagnosi, registrazione, archiviazione, etc.), sia delle attività cliniche vere e proprie (colloquio con la clientela, ricerca giuridica, consultazione di <i>database</i> di diritto, redazione di atti e di pareri, consulenza, etc.).</p> <p>La qualità del lavoro è garantita dalla costante supervisione e dalla continua possibilità di confronto sia con i professionisti sia con il docente.</p> <p>Il compito di questi ultimi è quello di supervisionare gli studenti per tutta la durata</p>
--	--

del tirocinio formativo e di correggere gli atti redatti dagli studenti. Inoltre i supervisor possono assumere il ruolo di procuratori legali in relazione ai giudizi che si debbano eventualmente instaurare, secondo le modalità del gratuito patrocinio.

Per offrire un miglior servizio, la clinica legale dovrebbe stipulare: un accordo con il Consiglio dell'Ordine degli Avvocati, qualora si volesse effettuare il tirocinio professionale, necessario per l'ammissione agli esami di avvocato, presso la clinica; una convenzione con l'università perché la clinica sia considerata sede presso cui svolgere il tirocinio curriculare; accordi con professionisti abilitati affinché possano supervisionare le attività svolte dagli studenti; accordi con le varie realtà che operano già nel territorio (come eventuali associazioni), perché fungano da filtro nella selezione dei casi d'interesse della clinica legale.

Fase di prova

La fase iniziale è preceduta da una **fase di prova**. Occorre, infatti, collaudare il sistema così come progettato, in modo da individuare eventuali errori negli aspetti organizzativi e da orientare, nel migliore dei modi, il servizio alle esigenze della comunità e degli studenti.

Si tratta di una fase sperimentale, il cui fine è quello di testare le potenzialità della clinica e comprendere se sono necessari cambiamenti. Le particolarità di questa fase sono che la clinica giuridica limita qualitativamente e quantitativamente la propria attività, ovvero presta solo consulenza legale e il numero di studenti e di clienti è generalmente ridotto, e che lo svolgimento delle attività avviene entro un

	<p>tempo predeterminato.</p> <p>Questa fase è necessaria per comprendere se il campo di diritto prescelto incontra la domanda del territorio. Se la clinica legale indirizza la propria attività nei confronti di una specifica comunità, l'attività di <i>Street law</i> permette di comprendere quali siano le necessità della popolazione.</p> <p>Questa fase permette di comprendere ciò che risulta necessario per la futura attività, come la dimensione dei locali dove la clinica giuridica deve avere sede, gli strumenti indispensabili allo svolgimento delle attività (computer, telefoni, software, assicurazione, arredamento, materiale di cancelleria, etc.), gli orari di apertura al pubblico, il numero di esperti e professionisti necessari, le risorse finanziarie di cui si ha bisogno.</p>
<p>Collaborazioni e partnership</p>	<p>Tirocinio curriculare</p> <p>Il tirocinio formativo e di orientamento è disciplinato dal D.M. 25 marzo 1998, n. 142, recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'art. 18 della Legge 196/1997, nonché in Sicilia dalla circolare n. 22 del 2002 dell'Assessorato Regionale del Lavoro (G.U.R.S. n. 57 del 13/12/2002).</p> <p>L'obiettivo del tirocinio curriculare è quello di preparare lo studente a comprendere le logiche del mondo del lavoro e ad applicare alla realtà operativa le conoscenze e le competenze acquisite nei corsi accademici. L'attività di ciascuno studente viene a tal fine guidata e verificata da un tutor "aziendale" presso la struttura ospitante e da un tutor universitario. La particolarità di tale tirocinio è che viene svolto durante il percorso accademico con il</p>

riconoscimento, alla fine del tirocinio stesso, di un numero di cfu (crediti formativi universitari) che varia a seconda dell'ateneo di riferimento.

Tirocinio professionale

Secondo la Legge 31 dicembre 2012, n. 247 - Nuova disciplina dell'ordinamento della professione forense (entrata in vigore dall'1 gennaio 2015), il tirocinio professionale deve essere svolto in forma continuativa per 18 mesi presso un avvocato, con anzianità di iscrizione all'albo non inferiore a cinque anni. Il tirocinio può essere svolto per non più di sei mesi, in concomitanza con il corso di studio per il conseguimento della laurea, dagli studenti regolarmente iscritti all'ultimo anno del corso di studio per il conseguimento del diploma di laurea in giurisprudenza nel caso previsto dall'articolo 40 della stessa legge, rubricato "Accordi tra università e ordini forensi".

I Consigli dell'Ordine degli Avvocati possono stipulare convenzioni con le università, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica.

Il CNF e la Conferenza dei Presidi e dei Direttori di Giurisprudenza promuovono, anche mediante la stipulazione di apposita convenzione, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, la piena collaborazione tra le facoltà di giurisprudenza e gli ordini forensi.

La legge prevede anche un esercizio provvisorio della professione forense da parte del tirocinante. Infatti, nel periodo di svolgimento del tirocinio il praticante avvocato, decorsi sei mesi dall'iscrizione nel registro dei praticanti, purché in possesso del diploma di laurea in Giurisprudenza, può esercitare attività professionale in sostituzione dell'avvocato presso

	<p>il quale svolge la pratica e comunque sotto il controllo e la responsabilità dello stesso anche se si tratta di affari non trattati direttamente dal medesimo, in ambito civile di fronte al tribunale e al giudice di pace, e in ambito penale nei procedimenti di competenza del giudice di pace, in quelli per reati contravvenzionali e in quelli che, in base alle norme vigenti anteriormente alla data di entrata in vigore del decreto legislativo 19 febbraio 1998, n. 51, rientravano nella competenza del pretore. L'abilitazione decorre dalla delibera d'iscrizione nell'apposito registro. Essa può durare al massimo cinque anni, salvo il caso di sospensione dall'esercizio professionale non determinata da giudizio disciplinare, alla condizione che permangano tutti i requisiti per l'iscrizione nel registro.</p>
<p>Strategie di promozione</p>	<p>La promozione della clinica legale deve essere stimolata dall'organizzazione d'incontri con la comunità, favoriti dagli enti operanti nel territorio.</p> <p>In tali sedi (ONG, scuole, chiese, etc.), già conosciute e familiari agli abitanti del quartiere, potrebbero svolgersi - all'inizio o al termine delle loro tipiche attività - interventi, o essere allestiti banchetti a scopo informativo.</p> <p>Un'altra possibilità consiste nella distribuzione di volantini presso gli esercizi commerciali presenti nel quartiere di riferimento.</p> <p>L'affissione di manifesti, la creazione di una pagina Facebook (a condizione di essere costantemente curata) e di un sito web possono essere ulteriori mezzi di promozione della clinica.</p> <p>Fondamentale è che il contenuto delle informazioni fornite sia pienamente aderente alla</p>

	<p>realtà, in modo tale da non far sorgere aspettative che, in quanto non conformi alla verità dei fatti, potrebbero provocare delusione e, conseguentemente, creare una reputazione negativa alla clinica legale.</p> <p>Principalmente, la comunicazione deve avere come oggetto: la tipologia del servizio (consulenza e assistenza legale, e i relativi limiti), il ramo del diritto trattato (specificando i casi concreti affrontati dalla clinica), la qualifica degli erogatori del servizio (studenti sotto la supervisione di professionisti), le modalità di ricevimento dell'utenza (almeno due incontri, etc.), gli orari e i giorni di apertura al pubblico.</p>
Descrizione della struttura	<p>È preferibile che la clinica legale sia situata al piano terra per favorire l'accesso di anziani e disabili.</p> <p>La struttura dovrebbe essere composta da almeno tre vani (una sala per l'accoglienza e il primo colloquio, una sala per il secondo colloquio e una sala per l'effettuazione di riunioni e di ricerche giuridiche) e una toilette.</p>
Staff minimo	Studenti e supervisori (avvocati e docenti).
Clienti	Persone e organizzazioni <i>no profit</i> che soddisfano i criteri di selezione prestabiliti.
Fasi dell'erogazione del servizio	<p>Essendo possibile che, nella realtà pratica, i possibili clienti presentino problematiche anche molto diverse, è necessario che venga effettuata una selezione dei casi che potrebbero essere effettivamente d'interesse per la clinica e che siano anche, auspicabilmente, risolvibili.</p> <p>È possibile individuare varie attività che devono essere svolte presso la clinica e che devono</p>

succedersi imprescindibilmente secondo una determinata cronologia temporale. Si parte dal primo colloquio con l'utente, preliminare alla fase dell'individuazione dei casi che devono essere seguiti, fino alla risoluzione della problematica.

Fase 1: Accoglienza e primo colloquio

1.1 Accoglienza preliminare.

Un operatore addetto al servizio accoglienza o, in alternativa, uno studente presentano il servizio, gli obiettivi e le sue fasi di svolgimento e spiegano al cliente che ogni caso presentato viene valutato al fine di verificare se rientra tra quelli di competenza della clinica.

1.2 Redazione dei dati generali riguardanti il potenziale cliente.

Un operatore addetto al servizio accoglienza o, in alternativa, uno studente devono inserire in un apposito modulo tutte le informazioni preliminari relative all'assistito e alla sua problematica (ad esempio, dati anagrafici, numero telefonico, eventuale recapito di posta elettronica, descrizione della problematica, in particolare se di natura giuridica o non). Il modulo permette di inserire i dati in un *database* appositamente disegnato per permettere analisi e incroci statistici oltre che la gestione di una cartella personale per ogni utente del servizio. Il cliente è congedato dopo avere annunciato una successiva comunicazione telefonica.

Fase 2: Gestione del caso

2.1 Trasmissione delle informazioni al professore/supervisore

Il professore/supervisore riceve una notifica via e-mail al momento dell'apertura della cartella-

	<p>caso.</p> <p>2.2 Selezione dei casi. Il professore/supervisore, con l'ausilio degli studenti, esamina tutti i casi presentati durante la fase di Accoglienza e primo colloquio e individua quelli di possibile interesse per la clinica e che siano effettivamente risolvibili dagli studenti. La selezione deve avvenire sulla base di alcuni criteri prefissati, quali, ad esempio, la materia, il livello di reddito, la competenza territoriale e giurisdizionale.</p> <p>2.3 Assegnazione di ogni caso selezionato a un gruppo di studenti I gruppi sono mediamente costituiti da due studenti per caso. L'assegnazione è a cura del supervisore.</p> <p>2.4 Discussione e analisi preliminare del caso A questo incontro partecipano il supervisore e gli studenti ed è funzionale alla migliore soluzione del caso. Gli studenti, infatti, prima di effettuare il secondo colloquio con il cliente, devono sapere già la questione giuridica che dovranno affrontare e quali sono i modi migliori per arrivare a un risultato soddisfacente nel minor tempo possibile. Per far ciò, hanno bisogno di discutere con il supervisore di ogni aspetto della questione da affrontare.</p> <p>Fase 3: Comunicazione telefonica esito selezione caso Nel caso in cui la clinica non possa farsi carico del problema presentato dal cliente, gli studenti o, in alternativa, gli operatori delle organizzazioni <i>partner</i> devono aver cura di spiegare per telefono all'utente la motivazione alla base della non selezione del suo caso. Nel caso in cui, invece, la clinica legale possa farsi</p>
--	---

carico del problema, si fissa un appuntamento per un secondo colloquio.

Fase 4: Secondo colloquio

Questa fase consiste nell'esposizione del problema legale da parte del cliente. Gli studenti possono, in qualsiasi momento, fare domande per meglio comprendere i fatti narrati e la questione giuridica.

4.1 Redazione, da parte degli studenti, di ulteriori informazioni sul caso.

Gli studenti devono, se necessario, prendere nota di eventuali altre informazioni che in sede di primo colloquio non erano emerse. Queste devono essere inserite nella cartella personale relativa al caso in esame, dove erano stati trascritti inizialmente i dati generali dell'assistito.

In questa sede, gli studenti devono anche raccogliere tutta la documentazione presentata dal cliente e digitalizzarla nel *database*.

4.2 Fissazione di una data per un successivo incontro con l'assistito.

Trascritta ogni informazione relativa al caso, gli studenti, insieme al cliente, fissano un ulteriore appuntamento per il rilascio del parere richiesto o per iniziare un'attività giudiziaria.

4.3 Discussione del caso con il professore/supervisore.

Il gruppo di studenti, insieme al professore/supervisore, valuta la consulenza più appropriata da fornire al cliente nel successivo incontro.

Fase 5: Terzo colloquio e chiusura del caso

In questa sede il cliente può presentare ulteriori documenti relativi al caso. Gli studenti dovrebbero, in ogni caso, essere già in grado di

	<p>rilasciare un parere o di dare una risposta al problema del cliente. Se si tratta di esperire un'azione giudiziaria, gli studenti assistono l'avvocato/supervisore, che sarà in ogni caso l'unico a figurare come legale rappresentante del cliente.</p> <p>5.1 Risoluzione della problematica.</p> <p>Il caso del cliente può chiudersi o con il servizio di consulenza legale o con la redazione di un atto di citazione (o ricorso) da parte degli studenti, corretto e firmato dall'avvocato/supervisore. Il caso viene registrato, in tutte le sue fasi, nel <i>database</i> e resta memorizzato in modo da poter essere consultato dagli studenti se si dovessero presentare casi analoghi.</p>
--	---

Appendice. Il Progetto *Place – Private Law and Clinical Education*

1. Genealogia del Progetto

Il Progetto *Place – Private Law and Clinical Education*, grazie al quale abbiamo avuto l'opportunità di soggiornare a Fortaleza (Brasile) per tre mesi, è un'iniziativa sperimentale di didattica innovativa svolta attraverso metodi d'insegnamento e ricerca tipici di altri sistemi educativi ed è stato promosso dall'Università degli Studi di Palermo, a seguito della partecipazione al bando "Messaggeri della Conoscenza".

Il Progetto, successivamente risultato vincitore del bando, è stato concepito dal Prof. Guido Smorto, docente di Diritto Privato Comparato presso l'Università degli Studi di Palermo, e dalla Prof.ssa Gina Marcilio Pompeu, docente e coordinatrice del programma di specializzazione *post lauream* in Diritto Pubblico presso *Unifor*, Fortaleza (Brasile). I due ideatori del progetto - nelle vesti, rispettivamente, di "Referente scientifico" e di "Docente titolare" - hanno immaginato le varie fasi dello stesso con l'obiettivo di completare l'offerta formativa dei corsi di laurea in materie giuridiche attraverso l'organizzazione di una clinica legale.

Il fine ultimo che vuole raggiungere il Progetto *Place*, infatti, consiste nel coinvolgimento degli studenti in attività che consentano loro di coniugare l'educazione legale e l'aiuto a fasce svantaggiate della popolazione con gli aspetti tecnici della professione.

La prima fase del Progetto si è svolta nel mese di gennaio 2014 a Palermo, mediante la partecipazione a un ciclo di lezioni, tenute dalla Prof.ssa Gina Marcilio Pompeu, sul tema della *clinical legal education*.

Agli incontri palermitani abbiamo partecipato in trenta e tra questi siamo stati selezionati in sei (Sabrina, Roberta, Paola, Mattia, Letizia, David) per la partecipazione anche alle ulteriori fasi del progetto, ovvero il soggiorno in Brasile, l'acquisizione del *know-how* su come realizzare una clinica legale e la disseminazione dei risultati dell'esperienza complessiva.

Le lezioni tenute dalla Prof.ssa Pompeu hanno avuto per oggetto i fondamenti costituzionali delle cliniche legali e le molteplici fasi in cui si articola l'erogazione del servizio di consulenza e assistenza legale presso la clinica legale di *Unifor*. Ci siamo, infine, cimentati nella lettura e sintesi di alcuni atti introduttivi del giudizio redatti da studenti brasiliani, ovviamente in lingua portoghese. Ciò ci è stato utile sia per avere un primo approccio alla lingua sia per apprendere la struttura degli atti con cui gli studenti brasiliani sostengono le ragioni dei propri assistiti in giudizio.

Abbiamo anche avuto modo di constatare, tramite la riproduzione di alcuni filmati realizzati a *Unifor* e volti a simulare le modalità di svolgimento degli incontri tra le parti ed un mediatore, come la mediazione consenta di pervenire ad una risoluzione amichevole delle controversie in tempi rapidi tramite l'ausilio di un soggetto terzo.

2. L'esperienza in Brasile. Diario di viaggio

Siamo partiti alla volta di Fortaleza alle prime luci del mattino, per giungere a destinazione solo nella serata dello stesso giorno, con sei ore di fuso orario e quattro aeroporti alle spalle. L'arrivo nella città brasiliana è stato piuttosto lungo ed estenuante ma, nonostante ciò, il nostro gruppo era emozionato all'idea di scoprire la nuova realtà che ci attendeva. Numerose erano le aspettative e tanta la voglia di fare. Il soggiorno in Brasile, infatti, aveva lo scopo di permetterci di studiare il modello di clinica legale dell'Università degli Studi di Fortaleza (*Unifor*) e di svolgere un periodo di pratica al suo interno.

La prima sensazione provata non appena usciti dall'aeroporto è stata sicuramente legata alla temperatura. A darci il benvenuto è stato un elevato grado di umidità e di calore, notevolmente superiore rispetto a quello dell'aeroporto. Questo sbalzo termico sarebbe stato solo il primo di una lunga serie.

Nei primi giorni trascorsi a Fortaleza abbiamo avuto modo di girare e conoscere una città a noi sconosciuta e totalmente differente da quelle europee a cui siamo abituati. Siamo stati subito colpiti dal forte contrasto tra i grattacieli dei quartieri più agiati della città e le case fatiscenti di quelli più poveri. Indubbiamente il nostro primo approccio con la lingua portoghese non è stato dei più memorabili, essendo arrivati a Fortaleza solo con una conoscenza basilare dell'idioma. Per fortuna la nostra capacità di adattamento e il desiderio di integrarci e farci capire ci ha permesso di superare queste iniziali difficoltà con buoni risultati.

Quello che ci ha colpito fin da subito è stata la profonda differenza di stili di vita e condizioni economiche di persone

che abitano, alla fine, in quartieri limitrofi. La spiaggia infatti, costeggiata da immensi palazzi modernissimi, oltre ad essere un luogo turistico, è anche un punto di ritrovo per i pescatori della zona che, ogni giorno, portano il pesce appena pescato al mercato e lo rivendono a basso prezzo. Ma purtroppo la stessa spiaggia, e le strade circostanti, fungono ogni notte anche da letto per numerose persone prive di abitazione, la cui povertà convive con la ricchezza dei turisti e dei cittadini benestanti. Queste circostanze ci hanno spinto a riflettere su tutta una serie di problemi e contraddizioni del Paese ospitante.

Abbiamo avuto anche la possibilità di cogliere il malcontento della maggior parte della popolazione dinanzi alla prospettiva di ospitare la Coppa del Mondo. Infatti, di fronte alla destinazione di ingenti capitali pubblici per la realizzazione dell'evento calcistico, sarebbe stato preferibile per la cittadinanza che queste stesse risorse venissero indirizzate al miglioramento dei servizi sanitari, educativi e alla realizzazione di infrastrutture.

Come abbiamo avuto modo di vedere con i nostri occhi, la disuguaglianza sociale in Brasile non è un luogo comune ma è qualcosa di tangibile e sono stati sufficienti pochi mesi per renderci conto dei numerosi problemi radicati nella società. Una conseguenza delle disparità esistenti è rappresentato anche dalla diffusa microcriminalità che desta una forte preoccupazione tra gli abitanti, talvolta gonfiata dai *media* abili nel diffondere la paura e nel demonizzare il "povero".

Nonostante i problemi che il Brasile vive da questo punto di vista, non si può non rimanere affascinati dalla bellezza di questo Paese e dalla cordialità e dalla disponibilità delle persone che ci vivono. Sebbene ce ne siano alcune che restano abbastanza indifferenti davanti alle difficoltà

economiche e sociali dei loro concittadini, dall'altro ce ne sono altre, che per nostra fortuna abbiamo incontrato, che dedicano gran parte del loro tempo ad aiutare le persone più disagiate. Grazie a Domenico, un ragazzo palermitano che vive da anni a Fortaleza, abbiamo potuto fare un'esperienza di volontariato presso il centro educativo *Piamarta*, che si occupa di bambini e ragazzi provenienti da famiglie con problemi economici e/o di violenza. Questo centro ha l'obiettivo di fornire ai giovani un'educazione e di insegnare loro alcune abilità pratiche che possano poi utilizzare in ambito lavorativo. In questo modo si tiene loro lontani dalle strade e da ambienti di violenza.

Abbiamo avuto anche modo di conoscere studenti dell'università statale impegnati in un progetto di *permacultura*, consistente nello sviluppo e nella pratica di modelli di agricoltura sostenibile che nel caso specifico miravano anche ad apportare un sostegno, seppur minimo, alle comunità disagiate della città.

In ricorrenza dei cinquant'anni dal colpo di Stato che comportò l'instaurazione in Brasile di un regime militare, abbiamo assistito alla manifestazione di tanti civili, di tutte le età, vogliosi di ribadire il loro no alle idee del vecchio regime e intenzionati a proteggere i valori democratici ottenuti con tanto sudore.

Non meno rilevante è stata la motivazione che ci ha pervasi nella visita alla *Defensoria Pública*,¹⁸⁶ in cui abbiamo avuto la possibilità di parlare con persone particolarmente appassionate e dedite al loro lavoro, pronte ad ascoltare e a

186 Trattasi di un organo statale la cui funzione principale è quella di assolvere al dovere costituzionale di prestare assistenza giuridica integrale e gratuita in favore dei cittadini che versano in condizioni economiche disagiate.

tentare di risolvere i problemi legali, e non solo, di quanti si trovano in difficoltà economiche. Abbiamo così constatato con i nostri occhi quante persone affollano ogni giorno la sala di aspetto della *Defensoria Pública*, in attesa di essere chiamati per effettuare il colloquio, e abbiamo conosciuto persone che, grazie all'aiuto ricevuto in questa struttura, sono riuscite a modificare in meglio la loro esistenza. Incontrare coloro che lavorano ogni giorno presso questa struttura ci ha fatto capire che per loro aiutare le persone più disagiate non equivale a un modo come un altro per guadagnarsi da vivere ma a una vera e propria missione al servizio degli altri.

La nostra attività quotidiana, quella per la quale siamo giunti in Brasile, si svolgeva nel campus privato di *Unifor*, a tutti gli effetti una piccola cittadina dotata di numerosissimi edifici e campi sportivi che costituisce anche una riserva naturale ricca di una notevole eterogeneità di specie vegetali (banani, palme da cocco, baobab, etc.). Al suo interno era anche presente una grande varietà di animali selvatici, dalle scimmie agli struzzi, dalle galline ai pavoni, in pieno stile coloniale. Tuttavia, questa ricchezza, non solo floreale e faunistica ma soprattutto materiale, si collocava proprio alle spalle di una comunità (*favela*) le cui condizioni erano ben diverse rispetto a quelle caratterizzanti il campus nel quale ci trovavamo ad operare. Infatti, l'intera zona versava in uno stato di degrado urbano e di scarso livello igienico causato dall'assenza di molti servizi basilari.

Particolarmente impressionante era il fatto di essere costantemente circondati, all'interno del campus, da uomini della sicurezza armati di tutto punto e sempre pronti a difendere il complesso universitario dai "malintenzionati"

vicini, questo a riprova dei pregiudizi purtroppo diffusi in alcuni ambienti della società brasiliana.

Nella terrazza dell'edificio in cui svolgevamo i nostri *stage* si collocava il bar (*lancheteria*) in cui andavamo quotidianamente a rinfrescarci nei momenti di pausa. La vista che quella posizione ci offriva era caratterizzata dai tanti tetti rossi delle piccole casette fatiscenti della comunità, i cui abitanti erano proprio i principali utenti della clinica legale in cui lavoravamo. Era impossibile rimanere indifferenti dinanzi allo stridente contrasto tra la nostra realtà, falsamente protetta dal filo spinato, e quella esterna fatta di miseria e bisognosa di solidarietà.

Sotto la supervisione della Prof.ssa Gina Marcilio Pompeu, siamo stati inseriti in corsi inerenti allo studio della *clinical legal education*, ovvero il corso di *stage* simulato, di *stage* reale e il Nucleo di Mediazione.

La partecipazione allo *stage* reale, presso la struttura dell'*EPJ* (*Escritório de Prática Jurídica*) dell'*Unifor*, ci ha dimostrato quante persone effettivamente ogni giorno incontrano problemi di natura legale. L'attività svolta dagli studenti, con l'ausilio di professori e avvocati, è strutturata in modo da poter venire incontro alle svariate esigenze dei clienti. Ad esempio, per garantire un facile accesso al servizio, la clinica legale è aperta tutti i giorni dal lunedì al venerdì fino a tarda sera. Non viene garantita soltanto assistenza legale ma anche assistenza da parte di psicologi e assistenti sociali, qualora ve ne fosse bisogno. Numerose erano le nostre aspettative sullo svolgimento di questo *stage*.

Partecipando attivamente ai servizi offerti dalla clinica legale, abbiamo avuto modo di conoscere le maggiori difficoltà della popolazione locale e di garantire, nel nostro piccolo, delle risposte adeguate ai loro bisogni. Abbiamo,

inoltre, notato con piacere la particolare attenzione che l'utente prestava ai consigli dati dagli stagisti, sintomo della fiducia riposta nella qualità del servizio offerto.

Per poter svolgere attività all'interno degli sportelli legali ciascuno di noi è stato assegnato a una coppia di studenti brasiliani e ad un professore supervisore. L'attività consisteva nell'effettuare colloqui con gli utenti che avevano preliminarmente fissato un appuntamento. Il linguaggio usato da coloro che si recavano presso la clinica non era per noi sempre facilmente accessibile, sia a causa dell'impiego di espressioni dialettali (*cearense*), sia per la rapidità nel parlato. I casi erano i più vari, ne poteva capitare uno di diritto di proprietà o di diritto di famiglia o ancora di diritto delle successioni. Il nostro compito, oltre allo svolgimento del colloquio, era di redigere l'atto introduttivo del processo e di firmarlo in qualità di stagisti. Per giungere a ciò dovevamo sintetizzare il fatto esposto dal cliente ed effettuare ricerche giuridiche di carattere dottrinale e giurisprudenziale per giustificare le richieste presenti nell'atto. Per la migliore riuscita del lavoro ci confrontavamo con i colleghi e con il professore.

Alcuni casi erano suscettibili di essere risolti in sede extragiudiziale e a tal fine la struttura della clinica legale era dotata di un apposito Nucleo di Mediazione dove venivano incanalati i casi che potevano essere risolti semplicemente mediante un incontro tra le parti in conflitto. Anche in questa sede abbiamo svolto un periodo di pratica, affiancando un mediatore e redigendo l'eventuale accordo conclusivo. Questa esperienza è stata formativa perché abbiamo compreso che una soluzione pacifica è sempre da preferire, se possibile, e che il dialogo è il miglior strumento per raggiungere questo fine.

Non possiamo nascondere un certo disagio da parte nostra nell'assistere ai primi incontri, poiché ci siamo ritrovati ad ascoltare le vicende più personali delle persone coinvolte. Infatti la maggior parte dei casi cui abbiamo assistito riguardavano separazioni coniugali, affidamento di minori e alimenti, temi molto delicati che spesso ci hanno emotivamente coinvolto. Ad esempio, ricordiamo un caso particolarmente toccante in cui un uomo si rifiutava di pagare gli alimenti alla sua ex moglie per il sostentamento dei loro figli. I toni risultarono particolarmente accesi al punto che la seduta dovette essere interrotta a seguito di un forte pianto da parte della donna. Per fortuna successivamente siamo venuti a conoscenza del fatto che la mediazione era riuscita e che un accordo era stato raggiunto. Per consentire agli studenti di svolgere il proprio lavoro nell'*EPJ* con la dovuta preparazione, l'università organizza *stage* di carattere simulato dove gli studenti mettono in pratica casi fittizi. La partecipazione a questi *stage* (di diritto civile, diritto penale e diritto del lavoro) è stata indubbiamente l'attività meno stimolante per noi dal punto di vista formativo. Abbiamo affrontato, infatti, lo studio di casi non reali, scelti dai professori, a cui bisognava applicare il diritto brasiliano. L'obiettivo di questi corsi era, fondamentalmente, quello di sviluppare le capacità di scrittura giuridica, dal momento che noi, insieme ai nostri colleghi brasiliani, dovevamo redigere atti giuridici, impersonando fittiziamente le figure di avvocati o giudici. Non avendo alcuna conoscenza dell'ordinamento brasiliano, né di come fossero strutturati gli atti giuridici in base ad esso, abbiamo avuto qualche difficoltà iniziale. A conclusione dei corsi frequentati abbiamo partecipato attivamente a un processo simulato in qualità di giudici,

avvocati, testimoni o assistenti della pubblica accusa, con tanto di abbigliamento consono ai ruoli da interpretare. Quest'attività ci ha dato la possibilità di apprendere, per grandi linee, com'è strutturato un processo in Brasile. Sono stati tre mesi molto intensi e ricchi di attività che ci hanno permesso di conoscere da vicino il funzionamento di una reale clinica legale, quella di *Unifor* per l'appunto. Siamo tornati più consapevoli delle difficoltà che s'incontrano nel gestire servizi legali e allo stesso tempo ricchi dell'esperienza vissuta che, nel bene e nel male, ha incrementato il nostro bagaglio di nuove conoscenze e di preziose esperienze.

3. L'acquisizione del *know-how* e la disseminazione dei risultati dell'esperienza

L'ultima fase prevista dal Progetto *Place* si è svolta a Palermo e ha avuto come oggetto un lavoro di riflessione sull'esperienza brasiliana e di progettazione di una clinica legale in grado di rispondere alle specificità del contesto siciliano.

L'esperienza a Fortaleza, infatti, è stata seguita da un periodo di ricerche e di studio finalizzato all'ampliamento della nostra cultura sulle cliniche legali, dalla storia alle concrete manifestazioni che esse hanno nel mondo fino agli aspetti più tecnici e pratici.

Questo approfondimento teorico è stato accompagnato da un percorso coordinato da Next – Nuove Energie per il Territorio (www.nuovenergie.org), organizzazione impegnata negli ambiti del *co-design* dei servizi sociali e della consulenza organizzativa, che è anche l'editore di questo manuale.

Il lavoro con i membri di Next ci ha condotto a strutturare nei dettagli un modello di clinica legale praticabile nel territorio palermitano attraverso la declinazione del servizio. È stato ideato così un *concept* di clinica legale che rappresenta il frutto di questa collaborazione (cfr. Cap. 6.11). Il documento è stato concepito anche nella prospettiva di realizzare un prototipo di carta dei servizi della clinica legale nelle seguenti dimensioni e fasi: aspetti organizzativi nella fase di *start up*; didattica, collaborazioni e *partnership*; strategie di promozione; localizzazione del servizio; descrizione della struttura/organizzazione degli spazi; organizzazione dei tempi/orari; attrezzature; contratti da stipulare; staff minimo; *software* sulla gestione della clinica legale; clientela; fasi di erogazione del servizio; sostenibilità. Non è stato meno importante il supporto datoci da Neu [Nòì] (www.neunoi.it), associazione nata con lo scopo di riproporre nel contesto palermitano un modello di lavoro innovativo e partecipato, il *coworking*. Insieme a Neu [Nòì] ci siamo occupati della disseminazione dei risultati del Progetto. In questo ambito abbiamo costruito la pagina internet del Progetto *Place* (www.clinicalegale.it), un software per la gestione di una clinica legale e preparato gli incontri di presentazione del Progetto e del modello di clinica che abbiamo immaginato nel corso delle attività di *Place*.

Progetto PLACE-Messaggeri della Conoscenza

Browse: Home - descrizione

DESCRIZIONE

Il Progetto "Place" è un'iniziativa sperimentale di didattica integrativa svolta attraverso metodi di insegnamento e ricerca tipici di altri sistemi educativi, promossa dall'Università degli Studi di Palermo e vincitrice del bando "Messaggeri della Conoscenza".

Il progetto è stato concepito dal Prof. Guido Smorto, Professore straordinario di Diritto privato comparato dell'Università degli Studi di Palermo, e dalla Prof.ssa Gina Marcellio Pompeu, Professoressa e Coordinatrice del programma di specializzazione post laurea in Diritto pubblico presso Unifor, Fortaleza (Brasile).

L'obiettivo del progetto consiste nel fornire un completamento dell'offerta formativa dei corsi di laurea nelle materie giuridiche attraverso l'organizzazione di una **legal clinic**, così da consentire agli studenti di coniugare la loro formazione teorica con aspetti tecnici della professione forense. L'organizzazione di un servizio di consulenza ed assistenza legale in favore delle fasce più svantaggiate della popolazione palermitana dovrebbe, inoltre, permettere di istituire un collegamento

PROGETTO PROMOSSO DA



CONDIVIDI



EVENTO 3 FEBBRAIO



Clinica Legale

Pratiche Contatti Calendario Help Logout

Clinica Legale

Pratiche

Cerca

ID pratica	Data	Nome	Numero ruolo	Autorità	Stato	Studiante	Struttura riferimento	Valore	Settore	Tipologia	Rito	Specifica
4	15/1/2015	Melvio vs Cicero			Sospesa	Calo,	Associazione per la casa					
3	8/1/2015	Nome pratica			Archiviata	Calo,	Centro Dauinamano					
2	6/1/2015	Signora vs Vicina	12345	Tribunale, Palermo	Aperta	Calo,	Associazione per la casa	20.000,00				
1	11/1/2015	Parte vs Controparte	1234/ab	Tribunale, Palermo	Aperta	Calo,	Sportello Salvatutti	123.456,00				

©2015 Clinica Legale - Questo sito è stato realizzato grazie ai finanziamenti concessi per l'attuazione di Progetti Didattici "Messaggeri della Conoscenza", finanziati nell'ambito dell'Avviso di cui al D.D. n. 567/Ric. del 21 settembre 2012 - Linea di Intervento "Programma Messaggeri della Conoscenza" - del Piano di Azione Coesione per le Regioni della Convergenza (PAC) - Progetto PLACE (id 274).

Due schermate relative al sito Internet www.clinicalegale.it e al software per la gestione di una clinica legale.

Una prima presentazione del lavoro si è svolta il 3 Febbraio del 2015 presso l'ex-Facoltà di Giurisprudenza di Palermo con l'obiettivo di diffondere i risultati acquisiti nel corso del Progetto *Place* e di confrontarci con i potenziali interessati al servizio.

La prima parte della giornata ha avuto un taglio di tipo seminariale, con gli interventi del Responsabile scientifico del Progetto Prof. Guido Smorto e delle studentesse Letizia Lo Truglio e Sabrina Causa, i quali hanno descritto le diverse fasi di svolgimento del Progetto; e del Prof. Ulrich Stege, Coordinatore del programma "*Human Rights and Migration Law Clinic*" dell'*International University College* (IUC) di Torino, che ha parlato della propria esperienza e delle difficoltà connesse alla creazione di una clinica legale.

La seconda parte, invece, è stata strutturata in forma di *workshop* con la predisposizione di due tavoli di lavoro.

Al primo tavolo, coordinato da Michelangelo Pavia e Giuseppe Castellucci di Neu [Nò], hanno preso parte le associazioni del terzo settore e gli avvocati. Qui la riflessione è stata incentrata principalmente sull'individuazione del modello di clinica legale più idoneo al contesto palermitano, sui potenziali settori del diritto su cui concentrare l'azione e sulle eventuali prospettive di collaborazione.

Il secondo tavolo coordinato dal Prof. Stege ha approfondito il tema dell'interazione con gli studenti attraverso la raccolta creativa d'idee e l'impiego di metodi interattivi di insegnamento. I partecipanti al tavolo hanno, inoltre, provato a individuare i requisiti e le caratteristiche che possano rendere efficace l'azione di una clinica legale: è emersa l'opportunità di pianificare dettagliatamente le attività e i tipi di servizi che gli studenti intendono fornire alla comunità, la centralità di una rete di collaborazioni con

le associazioni operanti sul territorio, oltre che l'importanza di adeguate risorse umane a disposizione (studenti, supervisori, etc.).

Studenti, avvocati e operatori sociali hanno partecipato con entusiasmo e interesse, manifestando la propria disponibilità a collaborare all'istituzione di una clinica legale a Palermo.

L'incontro ha avuto l'obiettivo di diffondere informazioni sulla tematica e di dimostrare i potenziali benefici che la creazione di una clinica legale apporterebbe nel territorio palermitano tanto sul piano sociale quanto sul piano della formazione dei professionisti. Non bisogna, infatti, dimenticare la scarsa, o quasi inesistente, conoscenza in materia di cliniche legali in ambito scientifico-giuridico e, a maggior ragione, tra i cittadini.

È proprio in questo contesto che si colloca questo scritto, il quale intende offrire un contributo all'approfondimento e alla diffusione della conoscenza del fenomeno.

Il lavoro muove, infatti, dalla consapevolezza della particolare rilevanza della *clinical legal education* nel perseguimento di obiettivi di giustizia sociale e nello sviluppo delle abilità professionali degli studenti.

Auspichiamo che questo lavoro possa essere un utile spunto per quanti siano interessati a dare vita a una clinica legale o per quanti ne siano semplicemente incuriositi. Per quel che ci riguarda, le conoscenze acquisite e le esperienze compiute grazie al Progetto hanno modificato profondamente la nostra percezione del ruolo del giurista nella società.

Sabrina Causa, Roberta Filippone, Paola Giordano,
Mattia Li Vigni, Letizia Lo Truglio, David Roccaro

www.clinicalegale.it
Febbraio 2015

Il gruppo di lavoro

Sabrina Causa ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca in Diritto Comparato presso l'Università degli Studi di Palermo. Grazie al dottorato ha svolto un periodo di studio e ricerca a Londra, presso la Queen Mary University.

Roberta Filippone ha maturato esperienze di studio in Svezia e in Germania in materie di diritto internazionale e comparatistico. Al momento lavora a una tesi di analisi economica del diritto sul tema della corruzione.

Paola Giordano si è laureata in Giurisprudenza presso l'Università degli studi di Palermo nel 2014 con una tesi sul c.d. carcere duro. Attualmente svolge la pratica forense e un tirocinio presso la Procura della Repubblica del Tribunale di Palermo.

Mattia Li Vigni, ventun'anni. Studia Giurisprudenza e da tre anni si occupa di associazionismo universitario. In questo ambito promuove seminari e iniziative pubbliche.

Letizia Lo Truglio, classe '87. Studentessa di Giurisprudenza, diplomata in lingue. Ha partecipato a diversi progetti nell'ambito del programma "Youth in action" su tematiche relative alla cittadinanza attiva e all'immigrazione.

David Roccaro ha trascorso un periodo di studio a Goettingen (Germania) nell'ambito del programma Erasmus. Grazie a Erasmus Placement ha svolto un tirocinio presso uno studio legale di Vienna. Attualmente lavora a una tesi sulle cliniche legali e sul loro impatto sul territorio.

Guido Smorto insegna Diritto privato comparato e Analisi economica del diritto all'Università di Palermo. In qualità di International Visiting Professor ha insegnato negli Stati Uniti (Fordham University School of Law – New York) e in Giappone (Nagoya University Graduate School of Law), ed è stato “Professore Visitante” in Brasile (Università Oeste de Santa Catarina). È autore di monografie e di articoli in italiano, inglese, francese e portoghese. È Coordinatore del Dottorato di ricerca in Diritto comparato dell'Università di Palermo.

David Roccaro ha scritto il primo ed il secondo capitolo.

Roberta Filippone ha scritto il terzo ed il quarto capitolo.

Sabrina Causa ha scritto i paragrafi 5.1 e 5.3 del quinto capitolo ed i paragrafi 6.1, 6.2, 6.5, 6.9 e 6.10 del sesto capitolo.

Mattia Li Vigni ha scritto il paragrafo 5.4 del quinto capitolo ed il paragrafo 6.3 del sesto capitolo.

Paola Giordano ha scritto il paragrafo 5.5 del quinto capitolo ed i paragrafi 6.4, 6.6, 6.7 e 6.8 del sesto capitolo.

Letizia Lo Truglio ha scritto l'Appendice.



Il gruppo di lavoro insieme al Prof. Ulrich Stege.

Bibliografia

M.N. AARONSON, *We Ask You to Consider: Learning About Practical Judgment in Lawyering*, 4 *Clinical L. Rev.* 247 (1998).

J.H. AIKEN, S. WIZNER, *Teaching and Doing: The Role of Law School Clinics in Enhancing Access to Justice*, 73 *Fordham L. Rev.* 997 (2004).

J.M. ALEXANDER, *Capabilities and Social Justice: the political philosophy of Amartya Sen and Martha Nussbaum*, Ashgate Publishing Ltd. (2008).

A. BALDASSARRE, *Diritti Sociali*, in *Enc. giur. Treccani*, XI, 1989, 1.

J. BARKAI, *Teaching Negotiation and ADR: The Savvy Samurai Meets the Devil*, 75 *Neb. L. Rev.* 704 (1996).

D.R. BARNHIZER, *Clinical Method of Legal Instruction: its Theory and Implementation*, 30 *J. Legal Educ.* 67 (1979-1980).

M.M. BARRY, J.C. DUBIN, P.A. JOY, *Clinical Education for this Millennium: the Third Wave*, 7 *Clinical L. Rev.* 1 (2000-2001).

M.M. BARRY, A.R. CAMP, M. E. JOHNSON, C.F. KLEIN, L.V. MARTIN, *Teaching Social Justice Lawyering: Systematically including Community Legal Education in Law School Clinics*, 18 *Clinical L. Rev.* 401 (2011).

G. BELLOW, *On Teaching the Teachers: Some Preliminary Reflections on Clinical Education as a Methodology*, *Council on Legal Education for Professional Responsibility, Clinical Education for the Law Student* (1973).

D. BLAZQUEZ MARTIN, *Apuntes acerca de la educacion juridica clinica*, *Universitas. Revista de Filosofia, Derecho y Politica* (2005/2006).

D.A. BLIGH, *What's The Use of Lectures*, S. Francisco (2000).

F.S. BLOCH, *Access to Justice and the Global Clinical Movement*, 28 *Wash. U. J. L. & Pol'y* 111 (2008).

F.S. BLOCH, *The Andragogical Basis of Clinical Legal Education*, 35 *Vand. L. Rev.* 321 (1982).

F.S. BLOCH (ed), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, New York (2010).

J. BONNECASE, *Clinique juridique et facultés de droit*, Rev. gén. dr., Parigi (1931).

J.S. BRADWAY, *What We May Find Out About Law Students from Giving Them Clinical Training That We Do Not Find Out When We Give Them Casebook Training*, 8 Am. L. Sch. Rev. 404 (1934-1938).

P. BREST, *The Responsibility of Law Schools: Educating Lawyers as Counselors and Problem Solvers*, 58 Law & Cont. Probs. 5 (1995).

N. BURNETT, *The Delors Report: a guide towards education for all*, *European Journal of Education*, Vol. 43, issue 2 (2008).

L.P. COMOGLIO, *Art. 24-26: Rapporti civili*, in G. BRANCA (a cura di), *Commentario della Costituzione*, Bologna (1981).

M. CAPPELLETTI, B. GARTH, *Access to Justice: the Newest Wave in the World Wide Movement to Make Rights Effective*, 27 Buff. L. Rev. 181 (1978).

F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, *Riv. dir. proc. civ.*, I, 1935, 169.

A.E. CARPENTER, *The Project Model of Clinical Education: Eight Principles to Maximize Student Learning and Social Justice Impact*, 20 *Clinical L. Rev.* 39 (2013).

T. CASADEI, *I diritti sociali: un percorso filosofico-giuridico*, Firenze, 2012.

D. CHAVKIN, *Am I My Client's Lawyer?: Role Definition and the Clinical Supervisor*, 51 *S.M.U. L. Rev.* 1507 (1998).

M. CIMIOTTI, *Il Gruppo di Azione Locale come rete relazionale*, in A. CAVAZZANI, G. GAUDIO, S. SIVINI (a cura di), *Politiche, governance e innovazioni per le aree rurali*, Napoli, 2006, 271.

R.J. CONDLIN, *Socrate New Clothes: Substituting Persuasion for Learning in Clinical Practice Instruction*, 40 *Md. L. Rev.* 223 (1981).

G. CORSO, *I diritti sociali nella Costituzione italiana*, in *Riv. trim. dir. pubbl.*, 1981, 755.

L. CRUCIANI, «*And Justice for all*». *Accesso alla giustizia e «law clinics» come beni comuni*, *Riv. crit. dir. priv.*, 2012, 307.

L. CRUCIANI, *Sperimentare il comune nelle facoltà di diritto: le law clinics*, in M.R. MARELLA (a cura di), *Oltre il pubblico e il privato. Per un diritto dei beni comuni*, Verona, 2012, 301.

P. DASGUPTA, I. SERAGELDIN, *Defining Social Capital. A multifaceted Perspective*, Washington (2000).

D. DI PASQUALE, EDWARD L. GLAESER, *Incentives and Social Capital: Are Home owners Better Citizens?*, 45 J. Urban Econ. (1999).

J.S. ELSON, *The Regulation of Legal Education: The Potential for Implementing the MacCrate Report's Recommendation for Curricular Reform*, 1 Clinical L. Rev. 363 (1994).

M. FEINMAN, *Simulations: An Introduction*, 45 J. Legal Educ. 469 (1995).

S. FERBER, *Adult Learning Theory and Simulations - Designing Simulations to Educate Lawyers*, 9 Clinical L. Rev. 417 (2002).

J. FRANK, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, 81 U. Pa. L. Rev. 907 (1933).

G. FROMMHOLD, *Juristische Kliniken*, *Deutsche Juristen-Zeitung*, 5, 1900.

M. GALANTAR, *Afterward: Explaining Litigation*, 9 *Law&Soc'y Rev.* 347 (1975).

D. GAMBETTA, *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, Oxford (1988).

A. GENTILI, *Teoria del diritto e tecnica dell'argomentazione forense*, *Pol. Dir.*, 3, 2008, 461.

P.M. GENTY, *Overcoming Cultural Blindness in International Clinical Collaboration: the Divide between Civil and Common Law Cultures and its Implications for Clinical Education*, 15 *Clinical L. Rev.* 131 (2008).

G.S. GROSSMANN, *Clinical Legal Education: History and Diagnosis*, 26 *J. Legal Educ.* 162 (1974).

L.J. HANIFAN, *The Rural School Community Center*, *Annals of the American Academy of political and Social Science* 67 (1916).

L. HOVHANNISIAN, *Clinical Legal Education and the Bologna Process*, *PILI Papers*, No. 2, (December 2006).

P.A. JOY, *Clinical Scholarship: Improving the Practice of Law*, 2 *Clinical L. Rev.* 385 (1996).

P.A. JOY, *The Ethics of Law School Clinic Students as Student-Lawyers*, 45 *S. Tex. L. Rev.* 815 (2004).

P.A. JOY, R.R. KUEHN, *Conflict of Interest and Competency Issues in Law Clinic Practice*, 9 *Clinical L. Rev.* 493 (2002).

J.L. JORDAN, *Community Development and Local Social Capital*, 42 *J. Agr. Appl. Econ.* (2010).

H. KANG, *Use of Role Play and Interview Modes in Law Clinic Case Rounds to Teach Essential Legal Skills and to Maximize Meaningful Participation*, 19 *Clinical L. Rev.* 207 (2012)

A. KANTER, C. SLANE, *Externships and Ethics: A Primer on Confidentiality, Conflicts, and Competency Issues in the Field and in the Classroom*, 11 *Clinical L. Rev.* 473 (2004).

T. KEEFE, *Theaching Legal Research from the Inside Out*, 97 *Law Libr. J.* 117 (2005).

K. KERRIGAN, V. MURRAY, *A Student Guide to Clinical Legal Education and Pro Bono*, London (2011).

S. KNACK, P. KEEFER, *Does Social Capital Have an Economic Payoff? A Cross Country Investigation*, 112 *Quart. J. Econ.* 1251 (1997).

S.M. KNOWLES, *The adult learner: a neglected species*, Milano (1997).

M.J. KOTKIN, D. H. RIVKIN, *Clinical Legal Education at a Generational Crossroads: Reflections from Two Boomers*, 17 *Clinical L. Rev.* 197 (2010-2011).

K.R. KREILING, *Clinical Education and Lawyer Competency: The Process of Learning to Learn from Experience through Properly Structured Clinical Supervision*, 40 *MD. L. Rev.* 284 (1981).

S.H. KRIEGER, *Domain Knowledge and the Teaching of Creative Legal Problem Solving*, 11 *Clinical L. Rev.* 149 (2004).

K.R. KRUSE, *Legal Education and Professional Skills: Myths and Misconceptions About Theory and Practice*, 45 *McGeorge L. Rev.* 7 (2014).

A. KUPFER SCHNEIDER, *Building a Pedagogy of Problem-Solving: Learning to Choose Among ADR Processes*, 5 Harv. Negot. L. Rev. 113 (2000).

L.H. LEWIS, C.J. WILLIAM, *Experiential Learning: Past and Present*, in L.JACKSON, R.S. CAFFARELLA (eds), *Experiential learning: a new approach*, S. Francisco (1994).

G. LÓPEZ, *Rebellious Lawyering: One Chicano's Vision of Progressive Law Practice*, San Francisco, Westview Press (1992).

S. LUBET, *What We Should Teach (But Don't) When We Teach Trial Advocacy*, 37 J. Legal Educ. 123 (1987).

A. MACFARLANE, P. MCKEOWN, *"10 Lessons for New Clinicians"*, 13 Int'l J. Clin. Legal Ed. 65 (2008).

M. MARTIN BARRY, J. C. DUBIN AND P. A. JOY, *Clinical education for this millennium: the third wave*, 7 Clinical L. Rev. (2000-2001).

M. MAZZIOTTI, *Diritti Sociali, Enc. dir.*, XII, 1964, 802.

R. McCLELLAND, *A Strategic Framework for Access to Justice in the Federal Civil Justice System*, Barton, Attorney-General's Dept., (2009).

D. MCQUOID-MASON, R. PALMER, *African Law Clinicians' Manual*, Musgrave, Durban (2013).

M. MELTSNER, P.G. SCHRAG, *Report from a CLEPR Colony*, 76 Colum. L. Rev. 581 (1976).

M.E. MÉNDEZ PINEDO, *Access to Justice as hope in the dark in search for a new conception in European Law*, IJHSS, Vol. 1 No. 19 (December 2011).

C.J. MENKEL-MEADOW, *Taking Problem-Solving Pedagogy Seriously: A Response to the Attorney General*, 49 J. Legal Educ. 14 (1999).

R. MNOOKIN, *Alternative Dispute Resolution*, Harvard Law School John M. Olin Center for Law, Economics and Business Discussion Paper Series, Paper, (1998).

J.E. MOLITERNO, *In-House Live-Client Clinical Programs: Some Ethical Issues*, 67 Fordham L. Rev. 2377 (1999).

L. MORTON, J. WEINSTEIN, M. WEINSTEIN, *Not Quite Grown Up: The Difficulty of Applying an Adult Education Model to Legal Externs*, 5 Clinical L. Rev. 469 (1999).

L. MORTON, *Teaching Creative Problem Solving*, 34 Cal. W. L. Rev. 375 (1998).

S. NATHANSON, *Designing Problems to Teach Problem-Solving*, 34 Cal. W. L. Rev. 325 (1998).

L.O. NATT GANTT, *Deconstructing Thinking Like a Lawyer: Analyzing the Cognitive Components of the Analytical Mind*, 29 Campbell L. Rev. 413 (2007).

A. NEWMAN, *Bridging the Justice Gap: Building Community by Responding to Individual Need*, 17 Clinical L. Rev. 615 (2010).

J.M. NOLAN-HALEY, *Lawyers, Clients, and Mediation*, 73 Notre Dame L. Rev. 1369 (1997-1998).

K.E. O'LEARY, *When Context Matters: How to Choose an Appropriate Client Counseling Model*, 4 T.M. Cooley J. Prac. & Clinical L. 103 (2001).

M. PALDAM, G. T. SVENDSEN, *An essay on social capital: Looking for the fire behind the smoke*, 16 Europ. J. Polit. Economy 339 (2000).

D. PETERS, *Mapping, Modeling, and Critiquing: Facilitating Learning Negotiation, Mediation, Interviewing, and Counseling*, 48 Fla. L. Rev. 875 (1996).

B. PEZZINI, *La decisione sui diritti sociali*, Milano, 2001.

F. PISELLI, *Capitale Sociale: un concetto situazionale e dinamico*, in *Stato e mercato*, n. 57, 1999, 395.

R. PUTNAM, *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*, 6:1 *Journal of Democracy* (1995).

S.F. REED, *Clinical Legal Education at a Generational Crossroads: A Self-Focused Self-Study of Self*, 17 *Clinical L. Rev.* 243 (2010-2011).

B. RENÉ, *Access to Justice for the Poor. What Role for the Bar Associations? The case of Cameroon*, Final Dissertation Master of Science in Governance and Development Management, University of Birmingham, (2005).

D. RHODE, *Access to Justice: Connecting Practices to Principles*, 17 *Geo. J. of Legal Ethics* 369 (2004).

B. ROUTLEDGE, J. VON AMSBERG, *Social Capital and Growth*, 50:1 J. Monet. Econ. 167 (2003).

W.V. ROWE, *Legal Clinics and Better Trained Lawyers-A Necessity*, 11 Ill. L. Rev. 591 (1917).

W.V. ROWE, *Opinion*, 39 New York State Bar Ass'n. Rep. 242 (1916).

R. RUBINSON, *Client Counseling, Mediation, and Alternative Narratives of Dispute Resolution*, 10 Clinical L. Rev. 833 (2004).

F. SABATINI, *Analisi economica, interazioni sociali e capitale sociale*, Università degli Studi di Roma La Sapienza, Dipartimento di Economia pubblica, (2004).

F. SABATINI, *Il concetto di capitale sociale nelle scienze sociali. Una rassegna della letteratura economica, sociologica e politologica*, Università degli Studi di Roma La Sapienza, Working paper n. 16, (Ottobre 2004).

H.R. SACKS, *Education for Professional Responsibility: The National Council on Legal Clinics*, 46 A.B.A. J. 1110 (1960)

K.M. SAUNDERS, L. LEVINE, *Learning to Think Like a Lawyer*, 29 U.S.F. L. Rev. 121 (1994).

A. SHALLECK, *Clinical Contexts: Theory and Practice in Law and Supervision*, 21 N.Y.U. Rev. L. & Soc. Change 154 (1993).

H.S. SHAPO, *The Frontiers of Legal Writing: Challenges for Teaching Research*, 78 Law Libr. Journal 719 (1986).

M. SPIEGEL, *Theory and Practice in Legal Education: An Essay on Clinical Education*, 34 UCLA Law Review 577 (1987).

J. SRIKANTIAH, J. LEE KOH, *Teaching Individual Representation Alongside Institutional Advocacy: Pedagogical Implications of a Combined Advocacy Clinic*, 16 Clinical L. Rev. 451 (2010).

J.H. STARK, *Preliminary Reflections on the Establishment of a Mediation Clinic*, 2 Clinical L. Rev. 457 (1995-1996).

J.H. STARK, J. BAUER, J. PAPILO, *Directiveness in Clinical Education*, 3 B.U. Pub. Int. L. J. 35 (1993)

D.P. STOLLE, D.B. WEXLER, *Therapeutic Jurisprudence and Preventive Law: A Combined Concentration to Invigorate the Everyday Practice of Law*, 39 *Ariz. L. Rev.* 25 (1997).

R.T. STUCKEY, ET AL., *Best practices for legal education: A Vision and a Road Map*, (2007).

R.T. STUCKEY, *Preparing Students to Practice Law: A Global Problem in Need of Global Solutions*, 43 *S. Tex. L. Rev.* 649 (2002).

W. SULLIVAN, ET AL., *Educating lawyers: preparation for the practice of law*, S. Francisco (2007).

THE LEGAL CLINICS FOUNDATION, *The Legal Clinic. Idea, Organization, Methodology*, Varsavia (2005).

K. TOKARZ, N.L. COOK, S. BROOKS, B.B. BLOM, *Conversations on "Community Lawyering": The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education*, 28 *Wash. U. J.L. & Pol'y* 364 (2008).

G. TORSVIK, *Social Capital and Economic Development: A Plea for the Mechanism*, 12 *Ration. and Soc.* 451 (2000).

M. TZANNES, *Educating tomorrow's lawyers: the case for clinical legal training and an examination of various models*, 9:2 *Journal of Professional Legal Education* (1991).

R. VASILESCU, C. BARNA, M. EPURE, C. BAICU, *Developing university social responsibility: a model for the challenges of the new civil society*, *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2 (2010).

R. VOYVODIC, M. MEDCALF, *Advancing Social Justice Through an Interdisciplinary Approach to Clinical Legal Education: The Case of legal Assistance in Windsor*, 14 *Wash. U. J.L. & Pol'y* 101 (2004).

L. WHITE, *To Learn and Teach: Lessons from Driefontain on Lawyering and Power*, *Wis. L. Rev* 699 (1988).

R. WILSON, *Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education*, 22 *Penn St. Int'l L. Rev.* 421 (2004).

R. WILSON, *Western Europe Last Holdout in the World Wide Acceptance of Clinical Legal Education*, 10 *German Law Journal* 823 (2009).

B.J. WINICK , D.B. WEXLER, *Symposium Issue: Therapeutic Jurisprudence in Clinical Education and Legal Skills Training*, 17 *St. Thomas L. Rev.* 623 (2005).

S. WIZNER, *The Law School Clinic: Legal Education in the Interests of Justice*, 70 *Fordham L. Rev.* 1929 (2001).

S. WIZNER, D.E. CURTIS, *Here's What We Do: Some Notes about Clinical Legal Education*, 29 *Clev. St. L. Rev.* 673 (1980).

S. ZULLO, *La dimensione normativa dei diritti sociali. Aspetti filosofico-giuridici*, Torino, 2013.

Finito di stampare
nel mese di Febbraio 2015
presso la Tipolitografia del Vespro
Palermo

Questo volume è stato interamente realizzato da studenti nell'ambito di un Progetto didattico, denominato *Place – Private Law and Clinical Education*, vincitore del bando “Messaggeri della Conoscenza”.

Dopo una prima fase didattica che si è svolta in Italia, gli autori di questo manuale sono stati selezionati per svolgere un periodo formativo in Brasile nell'ambito dell'*Escritório de Prática Jurídica di Unifor* (EPJ), dove si presta assistenza legale alla popolazione locale residente nella vicina favela. Tornati in Italia gli studenti si sono impegnati nell'ultima fase del Progetto, di definizione dei meccanismi attraverso i quali l'esperienza maturata potesse essere trasposta nella realtà locale ed hanno dato vita a diverse attività: un database per la gestione delle pratiche di una clinica legale; un sito internet con cui documentare, anche con il materiale fotografico e video raccolto, le attività didattiche e pratiche svolte in Italia e in Brasile; seminari per promuovere la consapevolezza dell'impatto sociale delle cliniche legali.

Tutti i materiali realizzati grazie al Progetto – il manuale, il sito, la banca dati – sono stati pensati come risorse comuni, in un'ottica di massima apertura e di condivisione della conoscenza prodotta con la comunità dentro e fuori l'università.

La pubblicazione di questo manuale, disponibile in formato cartaceo e scaricabile gratuitamente dal sito (www.clinicalegale.it), si inserisce pienamente in questo quadro ed intende offrire un contributo di esperienza da parte degli studenti di Giurisprudenza di Palermo che hanno partecipato al Progetto a tutti coloro che, giuristi o meno, sono interessati al tema delle cliniche legali.

www.clinicalegale.it

