

# L'educazione clinico-legale come modello di "pedagogia critica del diritto"

## Clinical-Legal Education as a Model of "Critical Pedagogy of Law"

ALESSANDRA **SCIURBA**

Università degli Studi di Palermo.

E-mail: [alessandra.sciurba@unipa.it](mailto:alessandra.sciurba@unipa.it)

### ABSTRACT

Quale modello educativo può oggi essere rappresentato dalle cliniche legali nella loro versione "sul campo", in una fase di transizione forse senza precedenti dalla fine della Seconda guerra mondiale, in cui appare in via di ridefinizione lo stesso ruolo del diritto e, di conseguenza, delle professioni legali? Dopo un'analisi degli elementi che contraddistinguono le teorie critiche del diritto, da un lato, e la "pedagogia critica", dall'altro, questo contributo mette in luce la relazione che intercorre tra questi, e come tale relazione agisca concretamente nel contesto dell'educazione clinico legale, che diventa quindi un esempio perfetto di "pedagogia critica del diritto", tanto più necessaria in questo periodo di crisi, ormai strutturale, del diritto e dei diritti.

What educational model can today be represented by legal clinics in their "field" version, in a phase of transition perhaps unprecedented since the end of the Second World War, in which the same role of law is being redefined and, consequently, the legal professions? After considering the elements that distinguish the Critical Legal Theories of law and the critical pedagogy, this contribution highlights the relationship between them, and how this relationship acts concretely in the context of legal clinical education, which thus becomes a perfect example of "critical pedagogy of law", even more necessary in this period of structural crisis of law and rights.

### KEYWORDS

educazione clinic-legale, pedagogia critica, teorie critiche del diritto, crisi dei diritti

clinical-legal education, critical pedagogy, critical legal theories, law and rights crisis

# L'educazione clinico-legale come modello di "pedagogia critica del diritto"

ALESSANDRA SCIURBA

*1. Introduzione – 2. Oltre il realismo giuridico e i Critical Legal Studies: le teorie critiche del diritto – 3. Riflessioni di pedagogia critica – 4. Teorie critiche del diritto, Pedagogia critica, ed educazione clinico legale – 4.1. Una storia clinico-legale – 4.2. Un esempio di pedagogia critica del diritto – 5. Conclusioni. L'educazione clinico legale nelle sfide del presente.*

## 1. Introduzione

Cosa resta da dire sull'educazione clinico legale che non sia già stato detto?

Porsi questa domanda è un po' come chiedersi cosa resti da dire, che non sia già stato detto, sui fenomeni del diritto, da un lato, e dell'educazione intesa come pedagogia, dall'altro.

Innanzitutto, infatti, le cliniche legali, almeno nella loro versione "sul campo", quella che davvero mette studenti e studentesse a confronto con le conseguenze materiali del diritto che si abbattano sulle persone, o che le proteggono, sono un fenomeno in costante evoluzione per loro stessa essenza, proprio come la realtà – quella giuridica, sociale, politica, umana (che include anche l'umanità delle e dei docenti e discenti, oltre che di tutti gli operatori e le operatrici socio-legali) – con cui esse si confrontano e da cui il diritto scaturisce e viene modellato.

Come ha scritto Alberto Andronico, appunto, il diritto non è qualcosa che si può studiare trascurando «tutto il resto», perché «in questo resto ci stanno cose senza le quali il diritto non sarebbe ciò che è», come «potere, giustizia, società ed esseri umani»<sup>1</sup>. Questa verità può restare nell'ombra dei codici da imparare a memoria e delle aule universitarie con assetto frontale e cattedratico, ma si manifesta in maniera inequivocabile a chi apprende e pratica il diritto all'interno di spazi attraversati invece da persone in carne ed ossa che portano istanze e richieste di riconoscimento da tradurre in interventi legali.

Considerando, in secondo luogo, quello di "educazione" come un concetto parimenti mutevole nella sua definizione e nella sua messa in opera, e soggetto anch'esso a variabili contestuali simili a quelle elencate per il diritto e le sue conseguenze, ne consegue che, quando l'educazione ha come oggetto il diritto vivente, complessità si somma a complessità.

Ecco, allora, perché ha ancora e sempre senso indagare, muovendo dalla teoria verso la prassi, quale modello del diritto e quale idea del ruolo dei giuristi e delle giuriste informi quel particolare tipo di educazione giuridica che avviene in ambito clinico-legale in un dato contesto e in un dato tempo storico e, al contempo, con un movimento inverso, guardare dal dettaglio delle attività portate avanti dalle cliniche legali come da un osservatorio privilegiato, da cui costruire conoscenza condivisa, sulle evoluzioni della relazione tra il diritto e "tutto il resto", ovvero tutti gli altri elementi che lo rendono quello che è in quella precisa congiuntura.

Mi propongo quindi, in queste poche pagine, di offrire una panoramica sul modello educativo rappresentato oggi dalle cliniche legali, considerando come questo modello possa relazionarsi con la fase di transizione contemporanea, forse senza precedenti dalla fine della Seconda guerra mondiale, in cui ogni confine del diritto e dei diritti appare in via di ridefinizione. Non ripercorrerò la ormai ben nota ricostruzione storica dell'educazione clinico-legale, ma muoverò, direttamente, dal tracciare i tratti salienti delle teorie critiche del diritto e della "pedagogia critica",

<sup>1</sup> ANDRONICO 2025, 13-14.

per dimostrare la loro relazione con l'educazione clinico-legale, fino a considerare quale concezione del diritto emerga dall'educazione clinico-legale come esempio di "pedagogia critica del diritto", tanto più necessaria in questo periodo di crisi, ormai strutturale, del diritto e dei diritti.

## 2. Oltre il realismo giuridico e i Critical Legal Studies: le teorie critiche del diritto

Come è noto, le radici teoriche dell'educazione clinico-legale vengono comunemente rinvenute nella corrente considerata più radicale del realismo giuridico, quella che ha come principale esponente Jerome Frank<sup>2</sup>. Nell'approfondimento del suo concetto di diritto e del ruolo del giurista, Frank giunge infatti a concentrarsi non solo «sul problema del rapporto tra potere giurisdizionale e potere politico, ma anche sulla definizione di un ruolo non solo tecnico, ma *pedagogico e critico* del giurista nel fragile tessuto delle democrazie moderne»<sup>3</sup>.

I Critical Legal Studies (CLS)<sup>4</sup>, nati decenni dopo, condividono col realismo giuridico molte critiche alla visione tradizionale del diritto, puntando il dito contro l'ideologia formalista e normativista che, mentre pretende di limitarsi a descrivere il diritto, ne costruisce invece una precisa concezione a partire dalla sua riduzione alla categoria di norma. Essi, però sono anche portatori di differenze significative. Riassumendo grossolanamente, si può dire innanzitutto che mentre i giusrealisti hanno enfatizzato l'importanza del contesto sociale, economico e politico nel determinare le decisioni giuridiche, considerando queste ultime, ben al di là delle norme, come parte consustanziale, se non principale, del diritto, i CLS si sono spinti a denunciare la non neutralità del diritto, e i modi in cui le sue astrazioni siano state storicamente utilizzate per perpetuare discriminazioni e disuguaglianze.

Con le parole di Kimberlé Crenshaw, «I Critical Legal studies rappresentano il diritto come una serie di costrutti ideologici che operano per sostenere gli assetti sociali esistenti, convincendo il popolo che lo status quo è sia inevitabile, sia sostanzialmente equo»<sup>5</sup>. A questa corretta parte *destruens*, però, i CLS non hanno fatto seguire una parte *costruens* che permettesse di risignificare diritto, traendo invece come conseguenza della sua particolare adattabilità a diventare strumento del potere la certezza che il diritto non possa avere che un ruolo conservativo: «se il diritto serve a rinforzare una concezione del mondo secondo la quale le cose stanno proprio come dovrebbero stare, allora il diritto non può offrire alcuno strumento efficace per mettere in questione l'ordine presente»<sup>6</sup>, scrive ancora Crenshaw, descrivendo il vicolo cieco in cui i CLS finiscono per ritrovarsi. Si tratta di un vicolo cieco perché, banalmente, è difficile – a meno che non ci si rivolga, ai fini della convivenza sociale, alla mera forza che non chiede giustificazione né legittimazione – rinvenire un linguaggio che possa avere la stessa potenza e riconoscibilità di quello del diritto, e in particolare di quello dei diritti, quando si tratta di trasformare la realtà concreta, anche attraverso le lotte più radicali.

Consapevoli di questo, le teorie critiche del diritto (sviluppatasi in connessione con le lotte per i diritti civili e le battaglie femministe), dalla *Critical Race Theory* agli studi postcoloniali, dal giusfemminismo ai *Disability Studies*, assumendo solo in parte l'approccio dei CLS, hanno saputo invece aprire anche una prospettiva trasformativa a partire dall'esperienza del diritto vissuta da soggetti situati<sup>7</sup>. Esse hanno innanzitutto riconosciuto, a partire dall'analisi delle relazioni tra poteri,

<sup>2</sup> FRANK 1930 e 1951.

<sup>3</sup> MARZOCCO 2018, 9.

<sup>4</sup> Sui principi fondamentali, la storia politica e le implicazioni dei CLS cfr. MANGABEIRA UNGER 1983, KENNEDY 1982 e TUSHNET 1991.

<sup>5</sup> CRENSHAW 2005.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> CASADEI 2017.

individui e gruppi, e dei rapporti di dominio e subordinazione da cui vengono segnate, come si riproduca la vulnerabilità relazionale e posizionale, di cui ogni essere umano potrebbe trovarsi a fare esperienza nel corso della sua esistenza<sup>8</sup>, di volta in volta dipendente da variabili soggettive e di contesto da cui originano le discriminazioni intersezionali. In secondo luogo, le teorie critiche del diritto hanno saputo comprendere come dal «margine»<sup>9</sup> in cui sono stati posti, gli stessi soggetti resi vulnerabili e discriminati possano avanzare istanze di giustizia che riarticolano e risignificano il diritto stesso. Per ascoltare il margine a partire dalla comprensione di come sia stato costruito, e quindi raccogliere e accogliere queste istanze, inoltre, queste teorie hanno saputo utilizzare, in maniera più o meno esplicita, quell'approccio proprio dell'etica della cura<sup>10</sup> che muove proprio dall'ascolto e, al contempo, porta alla strutturazione di «una voce differente»<sup>11</sup>. L'etica della cura, infatti, «con la sua attenzione alla voce (al fatto che ognuno abbia una voce e che questa voce sia ascoltata e compresa) e alle relazioni, è l'etica propria di una società democratica»<sup>12</sup>, perché guarda a un sé relazionale, disvela la politicità delle interdipendenze umane e soprattutto del loro occultamento, e permette di prestare particolare attenzione ad alcune tra le principali dinamiche di potere che producono forme di ingiustizia sostanziale.

Quello delle teorie critiche è quindi un approccio che guarda alle conseguenze del diritto a partire dal vissuto di situazioni concrete cui applicare e da cui rinnovare la riflessione teorica, muovendo da quel «principio di rilevanza» che «implica il fare i conti, in primo luogo, con ciò che è “pertinente”, ossia con quanto risulta particolarmente adatto a strutturare la critica di una data situazione o istituzione; in secondo luogo, con ciò che è “importante”, ossia con quanto ha valore e forza in un determinato contesto»<sup>13</sup>.

Da qui, la capacità delle teorie critiche del diritto anche di decostruire il «facile universalismo»<sup>14</sup>, o la «monocultura dell'universalismo»<sup>15</sup>, e quindi il portato coloniale dei diritti, denunciando la finzione del soggetto liberale del diritto e dei diritti che ancora oggi riproduce stereotipi giuridici dalla portata normativamente stigmatizzante<sup>16</sup>. Da qui anche la loro capacità di «inclinare», nel suggestivo senso evocato per esso da Adriana Cavarero, questo «soggetto autoritativo, integro, coeso e autoreferenziale»<sup>17</sup> verso un modello relazionale che abbia invece come presupposto «una soggettività contrassegnata da esposizione, vulnerabilità, dipendenza»<sup>18</sup>. La stessa soggettività, del resto, mobilitata, messa in gioco, anche dalla pedagogia critica.

### 3. *Riflessioni di pedagogia critica*

La pedagogia critica ha radici solide in autori che, già molti decenni fa, hanno interpretato il progetto educativo nella sua vocazione politica di formazione – anche degli insegnanti – alla cittadinanza sostanziale. Penso innanzitutto a John Dewey e Paulo Freire, i quali, al di là dei con-

<sup>8</sup> Rispetto alla vulnerabilità ontologica degli esseri umani, cfr. BUTLER 2014, 54. Sulla definizione di vulnerabilità posizionale o relazionale, cfr. MACKENZIE, ROGERS, DODDS 2014, 6. Lo stesso approccio alla vulnerabilità è adottato anche in ATAK, NAKACHE, GUILD, CRÉPEAU 2018 e in Italia, tra gli altri, in PASTORE 2021.

<sup>9</sup> Sto ovviamente citando HOOKS 1983.

<sup>10</sup> Per una panoramica sui principali studi di Etica della cura cfr. CASALINI 2015.

<sup>11</sup> GILLIGAN 2010.

<sup>12</sup> Idem, p. 20 (trad. mia).

<sup>13</sup> CASADEI 2017, 392.

<sup>14</sup> JULLIEN 2014, 39.

<sup>15</sup> DE SOUSA SANTOS 2006, 51.

<sup>16</sup> Come scrive Orsetta Giolo, «lo stereotipo, quando entra nel diritto, assume una valenza normativa in ragione dell'uso specifico che ne viene fatto ad opera dei funzionari (legislatori, giudici, avvocati e così via)». Cfr. GIOLO 2024, 6.

<sup>17</sup> CAVARERO 2013, 21.

<sup>18</sup> Idem, p. 22

testi estremamente diversi in cui hanno operato, sono figure accomunabili per molti aspetti del loro pensiero<sup>19</sup>. Entrambi, ad esempio, attribuiscono grande importanza alla cura che ogni forma di educazione deve avere dell'individuo e della comunità, non guardando all'uno e all'altra come a entità astratte, ma situate nel contesto specifico in cui si trovano ad agire; entrambi affermano la valenza performativa in termini sociali e politici attribuita all'educazione; entrambi insistono sulla necessità di tenere insieme la teoria lo "stare" nella concretezza del mondo, consapevoli che i principi generali e lo studio astratto non bastino a sostanziare a una "vera" educazione.

Più nello specifico, l'idea di *educazione progressiva* di Dewey è basata su un processo capace di prodursi attivamente nel presente di chi lo vive, e non meramente proiettato, quindi, verso un futuro astratto in cui spendere informazioni accumulate<sup>20</sup>. Intendendo questo presente come fatto sociale, come esperienza situata in un continuum temporale e all'interno di una comunità, per il pedagogista statunitense, «quell'educazione che non si compie per mezzo di forme di vita, forme che vale la pena di vivere per loro stesse, è sempre un inadeguato sostituto della realtà genuina e tende a impastoiare e a intorpidire»<sup>21</sup>, mentre, ciò che va favorito nei contesti educativi è l'«inclinazione a imparare dalla vita stessa e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere»<sup>22</sup>. Perché ciò sia possibile, l'apprendimento deve essere azione cooperativa tra persone in carne ed ossa, che agiscono in un preciso ambiente sociale, che sono portatrici di specifici interessi e bisogni. Ben oltre una concezione di educazione basata sulla trasmissione di nozioni "subite" dai e dalle discenti, si tratta quindi di costruire processi cognitivi dinamici che allenino alla libera indagine sui fenomeni e siano palestra effettiva per la futura partecipazione critica alla vita sociale e politica, al di là delle prerogative della cittadinanza formale. Perché le persone ne siano capaci, occorre coltivare un pensiero riflessivo che, per Dewey, procede in alcune fasi (suggerimento; intellettualizzazione; ipotesi; ragionamento), che culminano nella verifica del processo tramite l'azione (volta a verificare l'ipotesi)<sup>23</sup>. Siccome «l'occasione di riflettere risiede in una partecipazione personale a ciò che avviene»<sup>24</sup>, l'educazione progressiva che Dewey immagina può quindi svilupparsi solo dove le cose, per l'appunto, avvengono, dove l'esperienza ha luogo. A quel punto, fatta propria la conoscenza acquisita attraverso la riflessione corroborata dall'esperienza, non si avrà semplicemente qualcosa da dire, ma, e c'è una grande differenza, si avrà da dire qualcosa<sup>25</sup>. In questo processo, il ruolo dell'educatore o dell'educatrice, – superando, come ha scritto molto tempo dopo Gustavo Zagrebelsky, la dicotomia tra «istruzione, come trasmissione, e educazione, come ammaestramento», per «camminare insieme guardandosi intorno, sempre e di nuovo»<sup>26</sup> –, è quello di mediazione tra il discente e il mondo, cosa per cui occorre «conoscere in che modo utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che devono contribuire a promuovere esperienze di valore»<sup>27</sup>. Chi educa non deve impartire informazioni precostituite e orientate, ma partecipare a quella comunità che è l'istituzione educativa; ne è membro e guida, ma non impone mai un pensiero.

L'opposizione di Dewey tra educazione tradizionale ed educazione progressiva ricorda molto da vicino la distinzione di Paulo Freire tra educazione depositaria ed educazione liberatrice<sup>28</sup>, pur alla luce delle situazioni molto diverse in cui i due si trovavano a combattere ciascuno la

<sup>19</sup> Tra i tanti contributi che mettono in relazione il pensiero dei due autori, cfr. ABDI 2001; BETZ 1992; NWEKE e OWOH 2020; SHYMAN 2010.

<sup>20</sup> DEWEY 1963.

<sup>21</sup> DEWEY 1961, 8.

<sup>22</sup> DEWEY 1984, 66.

<sup>23</sup> DEWEY 1961, 177 ss.

<sup>24</sup> DEWEY 1984, 198.

<sup>25</sup> DEWEY 1954, 39.

<sup>26</sup> ZAGREBELSKY 2022, 64.

<sup>27</sup> DEWEY 1963, 26.

<sup>28</sup> FREIRE 2002, 57 ss.

propria battaglia, che a Freire costò fino alla carcerazione e all'esilio. Quando parla di liberazione dal dominio, infatti, Freire non si riferisce solamente alle violenze e alle discriminazioni della dittatura brasiliana del suo tempo, ma anche alle declinazioni sfumate dell'oppressione che sono specifiche di molte dinamiche relazionali anche nelle società democratiche e formalmente basate sull'eguaglianza dei diritti. Anche nel rapporto tra docente e discente, come in quello tra medico e paziente, Freire mette in guardia sul rischio della costruzione di rapporti di dominio, a causa della distribuzione impari del potere e di una concezione gerarchica e statica del sapere<sup>29</sup>. La sua pedagogia cerca quindi di minimizzare questo rischio partendo dall'abitare davvero i contesti, dall'ascoltare e osservare la specificità di chi si ha di fronte, dal non dare i ruoli per scontati, pur senza rinunciare all'autorevolezza di chi educa, ma rendendola solo funzionale, una volta conquistata nella relazione<sup>30</sup>. Anche Freire, inoltre, sottolinea l'importanza del "fare" per apprendere, e di una "prassi" intesa come comunione di riflessione e azione, che devono essere inscindibili e che spingono, ancora oltre, a lavorare sul «che-fare»<sup>31</sup>, interrogandosi costantemente sulla realtà che è oggetto di intervento. Ciò presuppone non solo il conoscere la realtà stessa, ma anche l'operare in essa una «inserzione critica»<sup>32</sup>, attraverso il dialogo reso possibile dall'incontro con gli altri e, in qualche modo, con se stessi, superando la paura si ha spesso della libertà e della coscienza critica, anche delle proprie<sup>33</sup>.

La tendenza umana ad accettare anche forme di subordinazione pur di non lanciarsi in questa impresa della mente ricorda quanto scriveva Simone De Beauvoir per spiegare la passività delle donne di fronte al dominio maschile. «Ogni individuo», scriveva la filosofa francese, «oltre all'esigenza di affermarsi come soggetto, che è una esigenza etica, porta in sé la tentazione di fuggire la propria libertà e tramutarsi in cosa»<sup>34</sup>. L'educazione dovrebbe spingere invece al coraggio di, e offrire gli strumenti per, muovere nella direzione opposta: oltre le prescrizioni, rendersi pienamente persone capaci di operare delle scelte, e quindi di assumersi delle responsabilità. Non è questo l'obiettivo, né la possibilità, dei rapporti educativi narrativi e nozionistici in cui gli educandi sono trattati come "recipienti" da "riempire", fuori da ogni percorso di ricerca comune, senza attività creativa e trasformativa, senza inquietudine, senza esperienza del mondo. Mentre questo tipo di educazione ricalca la violenza del paternalismo che sviluppa frustrazione e sottomissione acritica, rendendo le società più facilmente sensibili alle sirene dei populismi, l'educazione liberatrice interroga la realtà che diventa mediatrice nella relazione dialogica tra docente e discente che producono sapere in maniera condivisa: in questo senso «nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo. Ci si educa insieme, con la mediazione del mondo»<sup>35</sup>, cosa che richiede una fiducia reciproca che può essere conquistata ed esercitata solo mettendo le persone in situazioni in cui le loro scelte e le loro azioni hanno conseguenze reali, cosa che l'educazione depositaria non potrà mai fare.

La costruzione di questa fiducia implica, allora, anche una costante «apertura all'imprevisto e la capacità di stare nel possibile»<sup>36</sup>, rinunciando alla facilità insita nell'impartire nozioni seguendo un copione preconstituito e replicabile a prescindere dalla realtà concreta del contesto in cui ci si trova, e assumendosi invece, fino in fondo, la fatica e la pienezza dello «stare nel qui e ora» come «un presenziare che si nutre dell' "inter esse", della relazione con coloro che compongono la (pur temporanea e variabile) comunità scientifica»<sup>37</sup>, all'interno di una "classe" intesa non come «un fred-

<sup>29</sup> In questo il pensiero di Freire ricorda quello di Michel Foucault 1969 [1963] e 2000 [1974-75].

<sup>30</sup> Per una critica, a tratti ingrata ma sempre acuta, a questo modo di concepire l'istruzione, cfr. ARENDT 2017 [1961].

<sup>31</sup> FREIRE 2002, 39.

<sup>32</sup> FREIRE 2002, 38.

<sup>33</sup> FREIRE 2002, 22 e 32 ss.

<sup>34</sup> DE BEUVOIR 2012, 25.

<sup>35</sup> FREIRE 2002, 81 ss.

<sup>36</sup> CROSETTA 2023, 25.

<sup>37</sup> *Ibid.*, 28.

do luogo tra quattro muri o una mera somma aritmetica di individui», ma come «un insieme in cui i singoli individui convivono, si confrontano e agiscono, nel bene e nel male, gli uni con gli altri come un organismo vivente»<sup>38</sup>. In questa dimensione di reciprocità educativa, cadranno le barriere rispetto ai contenuti dei temi trattati, superando anche quella «paura del conflitto» che «porta spesso insegnanti e studenti a rifiutare di confrontarsi con le questioni spinose, anche quando costituiscono momenti fondamentali dell'insegnamento»<sup>39</sup>. Ho appena citato le parole di bell hooks, che, dichiarando apertamente l'influenza delle riflessioni di Freire sul suo pensiero, ha compiuto un passo ulteriore nel solco della pedagogia critica, dedicando moltissime pagine alle «connessioni esistenti tra la pedagogia impegnata e le questioni relative a razza, genere e classe»<sup>40</sup>, verso un apprendimento che faciliti un pensiero critico che sia anche decolonizzato dai «pregiudizi che hanno influenzato i modi di insegnare e di conoscere nella nostra società»<sup>41</sup>.

#### 4. *Teorie critiche del diritto, Pedagogia critica, ed educazione clinico legale*

Per bell hooks, il pensiero critico «implica prima di tutto scoprire chi, cosa, dove, quando e come delle cose (...) e poi utilizzare quella conoscenza in modo tale da consentirci di stabilire ciò che conta di più»<sup>42</sup>. Queste parole richiamano molto da vicino il già citato “principio di rilevanza” che dovrebbe agire nell’approccio ad ogni situazione concreta da trasformare in un caso giuridico; ed è solo uno dei tanti esempi delle similitudini intercorrenti tra le teorie critiche del diritto e il modello di pedagogia critica appena delineata.

Ragiono quindi, adesso, su quante attinenze e contiguità esistano tra questi approcci critici al diritto e alla pedagogia e tra questi e l’educazione clinico legale praticata “sul campo”, a partire dall’esperienza della Clinica legale Migrazioni e diritti dell’Università di Palermo<sup>43</sup> che coordino ormai da 10 anni. Questo modello di clinica legale, infatti, rappresenta l’ambito perfetto per osservare e affrontare le conseguenze del diritto a partire dalle istanze concrete di persone in carne ed ossa, che subiscono gli effetti delle strutture di potere e delle ideologie dominanti che informano il diritto, ma che chiedono al diritto stesso di intervenire per porvi rimedio, se non per invertirli e scardinarli. Al contempo, la sua vocazione educativa incrocia necessariamente le esigenze della pedagogia critica nel momento in cui studenti e studentesse sono chiamati a contribuire alla costruzione di questi interventi.

##### 4.1 *Una storia clinico-legale*

Prendo a esempio il caso di una delle centinaia di persone richiedenti asilo che negli anni sono state accompagnate da questa clinica nel difficile percorso di riconoscimento dello status di rifugiato<sup>44</sup>. Si tratta di uno dei moltissimi incontri realmente avvenuti all’interno dei locali dell’Università di Palermo.

Pensate a una studentessa di giurisprudenza che ha studiato il diritto solo attraverso codici e lezioni frontali. Immaginatela di fronte a una ragazza solo di alcuni anni più grande, che però ha

<sup>38</sup> ZAGREBELSKY 2022, 85-86.

<sup>39</sup> HOOKS 2023, 102.

<sup>40</sup> *Ibid.*, 28.

<sup>41</sup> *Ibid.*, 49.

<sup>42</sup> *Ibid.*, 33.

<sup>43</sup> Questa Clinica legale nasce dalla convenzione tra il Dipartimento di giurisprudenza e il dottorato in Diritti umani. Evoluzione, tutela e limiti, con l’associazione Cledu; cfr. <https://www.unipa.it/dipartimenti/di.gi./terza-missione-00001/clinica-legale/> e, in questo volume, il contributo di Rita Daila Costa.

<sup>44</sup> Sulla farraginosità di queste procedure, peraltro costantemente modificate e applicate in modo disforme, e sui processi di vittimizzazione secondaria in esse implicati, cfr. SCIURBA 2018.

vissuto un'esperienza di vita completamente diversa dalla sua; che ha un diverso colore della pelle; che proviene da uno dei paesi dei Sud del mondo, lasciato per fuggire da un matrimonio forzato; che ha attraversato le frontiere chiuse di più di un continente; che ha raggiunto l'Italia attraversando il Mediterraneo dopo essere stata costretta ad affidarsi ai trafficanti in assenza di ogni canale di emigrazione legale; che si ritrova adesso ad affrontare una richiesta di protezione a uno Stato di cui non comprende la lingua, né tanto meno la burocrazia. Questa ragazza ha in mano l'atto con cui la commissione territoriale deputata al riconoscimento dello status di rifugiato ha rigettato questa richiesta, non ritenendo verosimile la sua storia perché non coincidente coi parametri comunemente usati per riconoscere le vittime dei matrimoni forzati, e in particolare quello dell'età, ritenuta troppo avanzata dai commissari, nonostante la nostra richiedente asilo non abbia nemmeno 30 anni.

La studentessa non è sola davanti a lei. C'è anche un'avvocata che le fa da tutor, e che ha condotto entrambe, una volta compreso il caso, in una stanza più riparata e tranquilla del Dipartimento dove ha luogo lo sportello della clinica legale. Con loro c'è anche una brava mediatrice linguistica, capace di tradurre senza interferire, di accogliere senza diventare un ulteriore elemento di separazione tra le donne presenti. La prima cosa che viene fatta è introdurre il posto, i presupposti e gli obiettivi del lavoro che viene svolto lì dentro, oltre alla sua completa gratuità e riservatezza. Si presentano poi le persone, coi loro nomi e ruoli, tutti messi al servizio di quel preciso incontro. Solo a quel punto, si chiede il permesso di guardare con più attenzione i documenti, li si decifra, li si spiega nel dettaglio, consapevoli che c'è sempre la necessità di riequilibrare i saperi, che spesso la posizione di vulnerabilità di una persona deriva anche dall'assenza di una comunicazione chiara persino rispetto ad atti e accadimenti centrali per la sua vita. Una volta chiarito cosa è quel provvedimento di diniego alla richiesta di asilo, la tutor spiega che si tratta certamente di un inciampo rilevante nel percorso intrapreso, ma che c'è la possibilità di fare ricorso e che un tribunale ribalti la decisione. Per questo, però, sarà necessario ricostruire ancora una volta i dettagli della storia che ha portata la giovane donna in Italia. La tutor esplicita allora il proprio disagio nel diventare, in questo modo, in qualche forma, parte di un sistema di vittimizzazione secondaria, e nel potere solo operare nell'ottica di una riduzione del danno, ma dice anche che questo intervento imperfetto è condotto in un'ottica molto diversa da quella della Commissione, e con un'attitudine di rispetto anche riguardo ai silenzi e al tempo necessario al racconto e all'ascolto. La ragazza abbassa lo sguardo e dice: "è difficile raccontare di nuovo". La tutor, attenta anche alle reazioni della studentessa a cui ha appena sorriso, le prende le mani e risponde che lo sa. A quel punto, la ragazza rialza la testa e inizia a raccontare. La studentessa, dopo averle chiesto il permesso, inizia a prendere appunti mentre si dispiega una storia terribile. Lei, che ha seguito i seminari preliminari all'inserimento allo sportello, in cui erano stati condivisi i rudimenti tecnico-giuridici e deontologici per intervenire in casi come questo, si trova adesso a metterli in pratica, raccogliendo una storia che dovrà trasformare nel *fatto* di un ricorso. Si sforza, dirà in seguito, di restare in equilibrio tra l'emozione, che pure sente necessaria come stimolo per dare il meglio di sé, e la razionalità che le serve per tradurre in termini di diritto quelle vicende. Ascolta e segna sul suo quaderno anche le domande che di tanto in tanto la tutor pone, e che fanno emergere dettagli importanti per rafforzare la veridicità di quella storia che la Commissione non ha giudicato credibile sulla base di criteri precostituiti. Servono altri tre incontri come quello per completare il quadro e potere poi procedere alla scrittura.

Quando, nel corso del secondo incontro, emerge che la donna ha subito violenza fisica ripetuta da parte del marito da cui è fuggita, e che ne porta ancora i segni sul corpo, si decide di fare certificare quei segni da un medico, – ulteriore, ma necessario atto di vittimizzazione – cosa che non era stata fatta prima dell'audizione in Commissione, perché nessuno l'aveva avvisata di quali sarebbero stati gli aspetti rilevanti da raccontare.

Alla fine del pomeriggio, come in ogni giorno di sportello, ci si ritrova tutte e tutti al *back office*, intorno a un grande tavolo rotondo: è lo spazio costruito per condividere i casi seguiti durante le ore precedenti, quelli incontrati per la prima volta come quelli già avviati per i quali è



necessario un aggiornamento, e discutere come procedere, mettendo in comune risorse, competenze e idee. La studentessa condivide ciò che ha visto accadere, ciò che ha ascoltato, ciò che provato – il suo malessere e il suo senso di inadeguatezza –, e ciò che ha compreso e ha imparato, come il fatto che spesso chi è vittima di violenze ripetute non ha consapevolezza che esistano luoghi e contesti in cui a quelle violenze si possa opporre il diritto.

Per fortuna, come spesso succede, anche quel pomeriggio c'è una torta sul tavolo, portata come segno di ringraziamento da qualcuno che è stato in precedenza sostenuto dalla clinica legale. Si fa una pausa, si mangia insieme, cosa che aiuta ad aumentare la sensazione di comunità, mentre l'avvocato più esperto e anziano del gruppo fa sorridere tutti con la sua ironia e il suo finto cinismo, prima di tornare al back office.

Dopo l'ultimo incontro con la ragazza richiedente asilo, la studentessa inizia ad elaborare la bozza di ricorso. Ha accuratamente studiato il verbale della Commissione su quel caso specifico e molti altri verbali analoghi, oltre che altri ricorsi su casi assimilabili, i rapporti di svariate Ong sulla situazione del paese d'origine della donna, e tanti documenti relativi al diritto internazionale dei rifugiati. Alla fine, nonostante sia solo al terzo anno di studi giuridici, il suo lavoro è accurato da ogni punto di vista e, nell'atto che ha scritto, è riuscita anche a utilizzare la complessa categoria giuridica della vulnerabilità – fondamentale da evidenziare allo scopo di motivare una richiesta di protezione – guardando ad essa in maniera scevra da ogni stereotipo e quindi come a una posizione, concretamente declinata, individuando quali specifici fattori sociali, politici, ambientali, giuridici ed economici, nel paese di origine quanto in Italia, si sono intrecciati in maniera intersezionale con gli elementi personali come il genere o la provenienza della richiedente asilo. Nel back office in cui il ricorso viene riletto, la tutor ammette che alcune di quelle riflessioni, tutte appropriate, non le sarebbero neanche venute in mente.

#### 4.2 *Un esempio di pedagogia critica del diritto*

Nella storia appena raccontata ci sono tutti gli elementi che abbiamo ritrovato negli approcci critici al diritto e alla pedagogia prima accennati: illuminandone le interconnessioni, l'educazione clinico legale sul campo li ha amplificati proprio nel loro intrecciarsi. Gli obiettivi e le modalità della pedagogia critica, se l'ambito tematico è il diritto risultano infatti particolarmente valorizzati, mentre quelli fondativi delle teorie critiche del diritto trovano una perfetta applicazione pratica nell'ambito pedagogico rappresentato dalle cliniche legali.

Le cliniche legali che operano sul campo, infatti, vanno anche oltre l'auspicio che “il docente di discipline giuridiche” debba

saper stare in ascolto della realtà, avere uno sguardo attento a quanto accade nella società, cogliendone i cambiamenti, sottolineandone criticamente le negatività e i paradossi, e facendo quell'esercizio di discernimento critico che è richiesto (...) a una didattica del diritto che voglia essere, in sé, una forma di educazione ‘politica’ e democratica<sup>45</sup>.

Presso gli “sportelli” clinico-legali, in cui persone rese in vari modi vulnerabili arrivano a raccontare le proprie storie, il o la docente, infatti, come ha fatto la nostra tutor, hanno il compito di accompagnare studentesse e studenti, “mentre si cammina insieme”, nell'osservazione diretta della realtà, guidando, ma non suggerendo, ciò che da questa osservazione deriverà.

Applicando la teoria all'intervento sul campo, dopo averla approfondita e rideclinata alla sua luce, quel che si può verificare senza mediazioni è, innanzitutto, l'inadeguatezza degli approcci meramente formalistici al diritto, comprendendo in che senso esso sia “un insieme di fatti sociali, di fatti sociali di un certo tipo”<sup>46</sup>, e una “scienza empirica”<sup>47</sup>, disvelandone le narrazioni ideo-

<sup>45</sup> CROSETTA 2023, 150

<sup>46</sup> GUASTINI 2013, 101.

<sup>47</sup> TARELLO 1962, 65.

logiche, sviluppando senso critico attraverso la conoscenza e decolonizzando il proprio pensiero dai pregiudizi legati a elementi come il genere o l'appartenenza cosiddetta "culturale".

Questo, in ambito legale, significa riconoscere, attraverso l'immaginazione giuridica, atti subiti di oppressione, discriminazione, ingiustizia, per poi tradurre i «guai privati» delle storie di vita in "casi" da trasformare nelle istanze concrete del caso specifico<sup>48</sup>, descrivendole e affrontandole con gli strumenti del diritto.

Anche l'apertura all'imprevisto, richiesta dalla pedagogia critica e insita nel pensiero situato portato avanti dalle teorie critiche del diritto, in un contesto simile, appare consustanziale e accentuato dall'interazione di tre soggettività: quella dei e delle docenti, quella dei e delle discenti, e quella di chi arriverà sulla soglia a chiedere supporto legale. Tutte si muovono all'interno di «esperienze non strutturate», proprie dell'educazione clinico-legale e opposte a quelle «altamente strutturate» delle lezioni tradizionali che presentano casi già definiti e in cui il docente «conosce già esattamente il risultato che vuole raggiungere»<sup>49</sup>. Ed è in questa situazione imprevedibile che, per la natura stessa della relazione di prossimità e dei casi trattati, si generano «sentimenti, come la rabbia, il senso di inadeguatezza, sottomissione, o diffidenza»<sup>50</sup>, – la nostra studentessa, di fronte alla ragazza richiedente asilo, ne ha fatto esperienza – che in realtà sono anch'essi elementi che partecipano alla vita reale del diritto e costruiscono l'essenza della pedagogia critica.

Il passo successivo, almeno finché resiste un ordinamento costituzionale come quello ancora formalmente in vigore in paesi come l'Italia, è quindi di utilizzare il diritto contro il diritto stesso, agendo all'interno della costante lotta che di volta in volta lo rende uno strumento normalizzatore di ineguaglianze e restrizione di libertà e garanzie, oppure un traduttore, pulsante di vita, di istanze di giustizia che possono essere riconosciute e trovare accoglimento.

Ciò implica il fatto di operare delle scelte, di assumersi la responsabilità, ovvero, come direbbe Dewey, di "avere da dire qualcosa", e di procedere quindi, come direbbe Freire, dal fare al "che-fare". È esattamente quello che è toccato alla studentessa che ha scritto il ricorso e alla quale la comunità educante di cui è parte, in cui i ruoli gerarchici lasciano spazio a relazioni collaborative, ha dato completa fiducia. Ed è evidente quanto, trattandosi di atti dalle conseguenze anche molto rilevanti, perché incidono sulle vite concrete di altri esseri umani, l'adozione di queste modalità di relazione proprie della pedagogia critica assumano in ambito giuridico un valore particolarmente significativo.

Mentre queste si dispiegano, può poi accadere, come è accaduto nel nostro caso, che la passione e il lavoro dei e delle discenti possano illuminare una via percorribile che non era stata ancora individuata e che i e le docenti siano portati ad «ammettere una lacuna, un'imperfezione, una dimenticanza, perfino un'ignoranza», cosa che è, come afferma Gustavo Zagrebelsky, «forse il modo più degno di rendere omaggio alla scienza che il professore ha scelto come professione e di mostrare, di fronte al proprio oggetto, l'umiltà che è il contrassegno di ogni persona di scienza»<sup>51</sup>, ed è anche una dichiarazione di "vulnerabilità" che rispecchia un preciso approccio politico e culturale alle relazioni umane, politiche e sociali.

Nel contesto del back office in precedenza descritto, ancora, l'assetto circolare e il tipo di relazioni in atto sconfinano ben oltre la concezione tradizionale di "aula" o "classe". Nel ripercorrere le storie incontrate e iniziare a tradurle in casi per avanzare proposte di intervento, lo abbiamo visto, si mettono al centro del cerchio anche le emozioni provate, che vengono sempre accolte nella consapevolezza che, se ben indirizzate, serviranno a motivare un tipo di impegno che mai potrebbe accompagnare lo studio di un codice giuridico al fine di prendere un buon voto

<sup>48</sup> SANTORO 2019.

<sup>49</sup> TUSHNET 1984, 274

<sup>50</sup> *Ibid.*

<sup>51</sup> ZAGREBELSKY 2022, 45-46.

a un esame tradizionale, ma che vengono anche stemperate, come nel pomeriggio della torta, da un umorismo salvifico capace di attenuare i segni lasciati dal dolore assorbito<sup>52</sup>.

Questa esperienza di condivisione nella produzione di un “sapere” volto a un intervento concreto e rilevante abbatte barriere, assottiglia distanze gerarchiche e rappresenta il contesto perfetto per una *pedagogia critica* che non solo va oltre l’idea dell’insegnamento come trasmissione di nozioni, ma lavora sul senso critico necessario a decifrare la realtà, agire in essa e se è il caso cambiarla, guardando alla democrazia non solo come obiettivo da raggiungere ma anche come metodo educativo. Una simile complessità travalica anche la semplice dimensione del “fare”, propria del *learning by doing*, e apre a un’attitudine, come è stato sottolineato da Enrica Rigo, molto più vicina al *learning by caring*, in cui «il focus si sposta dal “problem solving” al “farsi carico” dei problemi, attraverso strategie di cura che ridefiniscono l’accesso alla giustizia come un processo sociale responsivo e trasformativo»<sup>53</sup>.

Per tutte le riflessioni condotte fino a qui, mi sembra di potere affermare che l’educazione clinico-legale, nella sua versione realizzata nelle cliniche legali che operano con persone in carne e ossa tramite interventi volti a tutelarne concretamente i diritti, tenendo insieme, valorizzano e amplificano obiettivi ed elementi fondativi e fondamentali tanto della pedagogia critica quanto delle teorie critiche del diritto: essa rappresenta quindi un modello difficilmente superabile di “educazione al diritto vivente” come “pedagogia critica del diritto”; un modello oggi è chiamato alle sfide molto complesse della realtà giuridica, e quindi sociale e politica del mondo contemporaneo.

## 5. Conclusioni. L’educazione clinico legale nelle sfide del presente

Il modello di pedagogia critica del diritto delineato in queste pagine e realizzato nell’ambito dell’educazione clinico-legale è in grado di continuare ad operare nell’epoca contemporanea della crisi dei diritti come limite al potere politico e, più in generale, del diritto come strumento di regolazione delle relazioni tra le persone, tra le persone e le istituzioni, e tra gli Stati?

Anche i diritti denominati convenzionalmente come fondamentali e inderogabili, infatti, attraversano oggi il momento peggiore della loro storia, proprio nei paesi occidentali che li hanno proclamati come diritti positivi universali dall’indomani della Seconda guerra mondiale. Dopo l’affermazione di una visione dei diritti come gioco a somma zero (non solo tra diritti diversi, ma soprattutto tra persone che detengono uno stesso diritto), e quella dei diritti come strumenti meramente contro, usati per escludere e assoggettare, oggi osserviamo la scomparsa dei diritti dalla retorica pubblica; la mancanza anche solo della loro nominazione nelle scelte istituzionali contemporanee, neppure come giustificazione di politiche (e geopolitiche) sempre più imprevedibili che vengono implementate ogni giorno. Il genocidio in corso in Palestina e il propagarsi virale di conflitti armati agiti al di fuori di ogni regola di diritto internazionale; la delegittimazione delle Corti internazionali; la svolta repressiva degli Stati Uniti di Trump e la normativa d’emergenza che nei paesi europei come l’Italia sta erodendo i principi fondamentali delle Costituzioni postbelliche: sono solo alcuni esempi del passaggio epocale da un ordinamento mondiale in cui i diritti, il diritto, e i loro strumenti di garanzia, seppure affermati in modo parziale, spesso inefficace, tante volte strumentale, rappresentavano comunque un punto di riferimento per orientare azioni e aspettative, al loro esplicito superamento per dichiarata incompatibilità tra questi e i fini politici affermati come prioritari dai governi.

Se in un simile contesto l’educazione al diritto deve a maggior ragione affinare la sua prospettiva critica per decodificare e ricodificare la realtà al fine di “avere da dire qualcosa” e comprendere “che

<sup>52</sup> Sul ruolo dell’umorismo nei processi educativi, cfr. HOOKS 2023, 99 ss. e CROSETTA 2023, 32 ss.

<sup>53</sup> RIGO 2023, 116. Cf., inoltre, PANNARALE 2024.

fare”, ciò che inizia a mancare è la certezza, anche minima, del diritto stesso, ovvero la cornice di riferimento entro la quale muoversi potendo fare affidamento su delle coordinate, seppure mobili e sfumate, che però restino entro un percorso riconoscibile, e su delle aspettative, per quanto conflittuali e da bilanciare, che però rientrino dentro un confine di regole più generali e condivise.

Quando parlo di diritto internazionale dei diritti umani alle studentesse e agli studenti, mi rendo conto ogni giorno di più, di sentirmi un’archeologa che racconta di una civiltà immaginata e paradigmatica, come quella di Atlantide, di cui pure si rinviene qualche traccia che porta a pensare che qualcosa di simile sia davvero esistita.

Cosa diventa, in queste condizioni, la nostra educazione clinico-legale? Sicuramente, proprio per la sua funzione di pedagogia critica del diritto, essa rinnova il suo ruolo di osservatorio privilegiato sugli epocali cambiamenti in atto e sul loro immediato impatto sulla vita delle persone. A maggior ragione, però, ciò che deve rinnovarsi oggi è la sua funzione di resistenza contro le ingiustizie sistemiche attraverso la cura delle persone, sempre di più, che vengono marginalizzate e rese vulnerabili, e, prima ancora, quella di riconoscimento di queste ingiustizie, anche in un momento in cui le garanzie giuridiche prima a disposizione per inquadrarle come tali appaiono vacillanti. Allo stesso modo, infine l’educazione clinico-legale è chiamata a rinnovare, in queste difficili congiunture, la sua capacità di critica delle strutture di potere esistenti e il suo scopo di formazione di giuristi e giuriste capaci di esercitare giudizio critico invece che cedere all’«allineamento»<sup>54</sup> – che in tempi come questi, ci ha insegnato Hanna Arendt, si manifesta in maniera subitanea –, e di continuare a «impegnarsi in quel dialogo silente con se stessi che, sin dai tempi di Socrate e Platone, siamo soliti chiamare pensiero»<sup>55</sup>.

<sup>54</sup> ARENDT H. 2003 [1975], 20

<sup>55</sup> *Ibid.*, 36.

### Riferimenti bibliografici

- ABDI A.A. 2001. *Identity in the Philosophies of Dewey and Freire: Select Analyses*, in «The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative», 35, (2), 2001, 181 ss.
- ANDRONICO A. 2024. *Protect Me from What I Want. Cinque lezioni sul carteggio tra Einstein e Freud*, Mimesis.
- ARENDT H. 2017 [1961]. *La crisi dell'istruzione*, in ID., *Tra passato e futuro*, Grazanti, 166 ss.
- ARENDT H. 2003 [1975], *Responsabilità e Giudizio*, Einaudi.
- ATAK I., NAKACHE D., GUILD E., CRÉPEAU F. 2018. 'Migrants in Vulnerable Situations' and the Global Compact for Safe Orderly and Regular Migration, in «Queen Mary School of Law Legal Studies Research Paper», No. 273, 2018.
- BETZ J. 1992. *John Dewey and Paulo Freire*, in «Transactions of the Charles S. Peirce Society», 28 (1), 1992, 107 ss.
- BUTLER J. 2014 [2004]. *Fuori da sé. Sui limiti dell'autonomia sessuale*, in BUTLER J., *Fare e disfare il genere*, Mimesis.
- CASADEI Th. 2017. *Le teorie critiche del diritto tra filosofia giuridica e filosofia politica*, in BERNARDINI M.G., GIOLO O., *Le teorie critiche del diritto*, Pacini, 379 ss.
- CASALINI B. 2015. *L'etica della cura e il pensiero femminista: tra dipendenza e autonomia*, in CASADEI Th. (ed.), *Donne, diritto, diritti, Prospettive del giusfemminismo*, Giappichelli, 171 ss.
- CAVARERO A. 2013. *Inclinazioni. Critica della rettitudine*, Raffaello Cortina Editore.
- CRENSHAW K. 2005. *Legittimazione e mutamento delle norme contro la discriminazione*, in KENDALL T., ZANETTI G.F., *Legge, razza, diritti. La Critical Race Theory negli Stati Uniti*, Diabasis, 111 ss.
- CROCETTA C. 2023. *Lasciare una buona traccia. Per uno stile democratico dell'insegnante di diritto*, Pacini editore.
- DE BEAUVOIR S. 2012 [1949]. *Il secondo sesso*, Il Saggiatore.
- DE SOUSA SANTOS B. 2006. *La debolezza dei diritti umani tra globalizzazioni rivali e la turbolenza nel rapporto sacro/profano*, in «Democrazia e diritto», 2, 2006, 45 ss.
- DEWEY J. 1954 [1899]. *Scuola e società*, La Nuova Italia.
- DEWEY J. 1961 [1910]. *Come pensiamo*, La Nuova Italia.
- DEWEY J. 1961 [1917]. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia.
- DEWEY J. 1963 [1938]. *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia.
- FRANK J. 1930. *Law and the Modern Mind*, Brentano's.
- FRANK J. 1951. *Both Ends Against the Middle*, in «University of Pennsylvania Law Review», 100, 1951, 20 ss.
- FOUCAULT M. 1969 [1963]. *La nascita della clinica: Una archeologia dello sguardo medico*, Einaudi.
- FOUCAULT M. 2000 [1974-75]. *Gli anormali*, Feltrinelli.
- FREIRE P. 2002 [1969]. *La pedagogia degli oppressi*, EGA Editore.
- GILLIGAN C. 2010. *Une voix différente. Un regard prospectif à parti du passé*, in NUROCK V. (ed.), *Carol Gilligan et l'éthique du care*, PUF, 85 ss.
- GIOLO O., 2024. *La critica femminista degli stereotipi di genere nel diritto*, in BERNARDINI M.G., GIOLO O., *Giudizio e pregiudizio. Gli stereotipi di genere nel diritto*, Giappichelli, 6 ss.
- GUASTINI R. 2013. *Il realismo giuridico ridefinito*, in «Revus», 19, 2013, 97 ss.
- HOOKE B. 1983. *Feminist Theory: From Margin to Center*, South End Press.

- HOOKS B. 2023 [2010]. *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, Meltemi.
- JULLIEN F. 2014. *Contro la comparazione. Lo «scarto» e il «tra». Un accesso all'alterità*, Mimesis.
- KENNEDY D. 1982. *Toward an Historical Understanding of Legal Consciousness*, in «Research in Law and Sociology», 3, 1982, 3 ss.
- MARZOCCO V. 2018. *Nella mente del giudice. Il contributo di Jerome Frank al realismo giuridico americano*, Giappichelli.
- MACKENZIE C., ROGERS W., DODDS S. 2014. *Introduction: What Is Vulnerability and Why Does It Matter for Moral Theory?*, in ID. (eds.), *Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*, Oxford University Press.
- MANGABEIRA UNGER R. 1983. *The Critical Legal Studies Movement*, in «Harvard Law Review», 96, 3, 1983, 561 ss.
- NWEKE C.C., OWOH A.T. 2020. *John Dewey and Paulo Freire: Comparative Thought on Experiential Education*, in «Nnadiabube Journal of Philosophy», 4(1), 2020, 98 ss.
- PANNARALE L. 2024. *Learning by Caring*, in «Rivista di filosofia del diritto», 1, 2024, 85 ss.
- PASTORE B. 2021. *Semantica della vulnerabilità, soggetto, cultura giuridica*, Giappichelli.
- RIGO E. 2023. *Learning by Caring. A Proposal for a Feminist Perspective on Clinical Legal Education*, in «Roma Tre Law Review», 1, 2023, 109 ss.
- SANTORO E. 2019. *Guai privati e immaginazione giuridica: le cliniche legali e il ruolo dell'Università*, in «Rivista di filosofia del diritto», 2, 2019, 231ss.
- SCIURBA A. 2018. *Al confine dei diritti. Richiedenti asilo tra normativa e prassi, dall'hotspot alla decisione della Commissione territoriale*, in «Questione Giustizia», 2, 2018, 145 ss.
- SHYMAN E. 2010. *A Comparison of the Concepts of Democracy and Experience in a Sample of Major Works by Dewey and Freire*, in «Educational Philosophy and Theory», 43, 2010, 1035 ss.
- TARELLO G. 1962. *Il realismo giuridico americano*, Giuffrè.
- TUSHNET M. 1991. *Critical Legal Studies: A Political History*, in «The Yale Journal», 100, 5, 1991, 1515 ss.
- TUSHNET M. 1984. *Scenes From the Metropolitan Underground: Critical Perspective on the Status Of Clinical Education*, in «George Washington Law Review», 52, 1984, 272 ss.
- ZAGREBELSKY G. 2022. *La lezione*, Einaudi.