CRISI DEGLI STUDI IN GIURISPRUDENZA E *DISABILITY STUDIES IN EDUCATION*: UN ITINERARIO DI DIDATTICA GIURIDICA INCLUSIVA

1. Introduzione: la crisi degli studi in giurisprudenza in un dibattito degli anni '70 - 2. L'insegnamento del diritto privato: un modello paradigmatico nel dibattito fra Natalino Irti e Giovanni Tarello - 3. La didattica giuridica e la strada del *cooperative learning* - 4. Il *capabilities approach* e la fioritura didattica - 5. L'*Individualized Education Program* e la costruzione di una società democratica - 6. *Disability studies in education* e didattica del diritto

Abstract

Il presente scritto ha l'obiettivo di analizzare il contributo dei *disability studies in education* al ripensamento della didattica giuridica. Il problema è analizzato all'interno della più ampia questione relativa al dibattito sulla crisi degli studi in giurisprudenza che prende l'avvio negli anni '70. La strada *del cooperative learnig* è messa alla prova dalla necessità di un rapporto sinergico fra didattica e tecnologia che trova il suo riferimento nella costruzione dell'insegnamento come scienza della progettazione. La centralità del ruolo attivo dello studente e delle sue abilità è sviluppato in senso critico a partire dal *capability approach* di Nussbaum e dalla ricostruzione del rapporto fra democrazia e istruzione articolato nel pensiero di John Dewey.

This paper aims to analyse the contribution of disability studies in education to the rethinking of legal education. The issue is analysed within the broader context of the debate on the crisis in legal studies that began in the 1970s. The path of cooperative learning is challenged by the need for a synergistic relationship between teaching and technology, which finds its reference point in the construction of teaching as a science of design. The centrality of the active role of the student and their abilities is developed critically, starting from Nussbaum's capability approach and the reconstruction of the relationship between democracy and education articulated in the thinking of John Dewey.

Keywords: Principles of Universal Design, Legal Education, Inclusion, Democracy, Vulnerability.

1. Introduzione: la crisi degli studi in giurisprudenza in un dibattito degli anni '70

Nel 1973 si svolgeva presso l'Università degli studi di Perugia sotto l'indirizzo di Alessandro Giuliani e Nicola Picardi il primo seminario sull'educazione giuridica in Italia. Gli incontri perugini che ne seguirono, fra il 1976 e il 1989, si posero l'obiettivo di sviluppare una indagine che scandagliasse i problemi dell'insegnamento del diritto seguendo due strade: da una parte quella di fornire un bilancio dei «modelli classici dell'istruzione giuridica nei loro presupposti filosofici»[1]; dall'altra

[1] A. GIULIANI, N. PICARDI, *Prefazione alla I edizione*, in N. PICARDI, R. MARTINO (a cura di), *Modelli di Università e progetti di riforma. Tomo Primo* [1975], Bari, 2008, p. L. Le ricerche perugine hanno dato luogo ad un certo sviluppo del tema dell'educazione giuridica che è giunta sino ad oggi. In particolare nella letteratura si vedano M.

di analizzare la connessione reticolare che si andava intessendo fra le questioni educative e il ruolo degli operatori del diritto nel contesto di una società in trasformazione.

Alla discussione prendeva parte una nutrita fila di studiosi[2] che, dopo gli anni turbolenti del '68, aveva preso consapevolezza «che l'educazione giuridica è parte integrante del diritto di ogni epoca e delle differenti culture giuridiche»[3]. Questo a maggior ragione all'interno di un contesto, quello degli anni '70, in cui incominciava ad affacciarsi quella "età della decodificazione"[4] che avrebbe messo in crisi il mondo della sicurezza, in cui il giurista era abituato a svolgere la propria funzione.

È l'accelerazione della storia che, determinando un diverso protagonismo dello Stato – non più «semplice garante delle regole del gioco» ma attore principale nel mondo dell'economia –, apre ad una frammentazione dell'ordinamento giuridico: si passa dall'idea del monopolio autoritativo del diritto, da parte dello Stato, alla emersione di regole di origine diversa che viziano, per così dire, la purezza del sistema giuridico nel suo complesso[5].

È questo il torno di anni in cui la riflessione dei giuristi sulla esperienza giuridica, nel suo complesso, incomincia a far emergere taluni effetti sul piano didattico. Il problema è quello che

---

CAPPELLETTI, *L'educazione del giurista e la riforma dell'Università (studi, polemiche, rapporto)*, Milano, 1974; M. TALAMANCA (a cura di), *Tradizione e rinnovamento; quale riforma per "ordinamento degli studi delle Facoltà di giurisprudenza?*, Roma, 1983; G. DI FEDERICO (a cura di), *Preparazione professionale degli avvocati e dei magistrati: discussione di una ipotesi di riforma*, Atti e documenti di un seminario svoltosi a Bologna nel 1986, Padova 1987; I. PORCIANI (a cura di), *L'università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Napoli 1994; F. CARPI, G. DI FEDERICO, *The education and training of juges and lawyers*, in A.M. PESSOA VAS (a cura di), *Role and organization of judges and lawyers in contemporary societies, General reports*, IX[th] World Con-ference on Procedural Law, Coimbra, 1995, pp. 385 ss.; G. REBUFFA, G. VISINTINI (a cura di), *L'insegnamento del diritto oggi*, Atti del Convegno dell'Univ. di Genova del 1995, Milano 1996; AA.VV., *Le scuole forensi*, Atti dell'incontro di studio, Napoli ottobre 1998, in *LII Quaderno dell'Associazione fra gli studiosi del processo civile*, Milano 1999; V. CERULLI-IRELLI, O. ROSELLI (a cura di), *Per una riflessione sulla didattica del diritto. Con particolare riferimento al diritto pubblico*, Milano, 2000; C. ANGELICI (a cura di) *La formazione del giurista*, Atti del convegno della Facoltà di Giurisprudenza dell'Università La Sapienza, 2005. Nella letteratura più recente L. SILIQUINI-CINELLI, Scientia iuris, *Knowledge and experience in legal education and practice from the late Roman republic to artificial intelligence*, Cham, 2024; B. PASCIUTA, L. LO SCHIAVO (a cura di), *La formazione del giurista: contributi a una riflessione*, Roma, 2023; G. VIGGIANI (a cura di), *La didattica del diritto: paradigmi, casi, esperienze*, Milano, 2022; V. MARZOCCO, S. ZULLO, T. CASADEI, *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, Pisa, 2021. Si veda poi il fasc. 1 dei *Quaderni Costituzionali*, 2024 ed in particolare i contributi di P. SEVERINO, *Teoria e pratica nella moderna educazione giuridica*, pp. 15 ss.; F. CORTESE, *Essere e formare giuristi nella università in continua trasformazione*, pp. 94 ss.; V. ZENO-ZENOVICH, *Ibridare diritto e pedagogia*, pp. 119 ss. Si rimanda anche al Fasc. 1 di *Diritto&Questioni pubbliche. Rivista di filosofia del diritto e cultura giuridica*, 2021 ed in particolare al contributo di A. SCHIAVELLO, *L'educazione del giurista contemporaneo*, pp. 105 ss.; nella medesima rivista al fasc. 2 del 2020 deve richiamarsi il contributo di M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, pp. 231 ss.

[2] Il riferimento è fra gli altri a Chaïm Perelman, Uberto Scarpelli, Renato Treves, Riccardo Orestano, Elio Fazzalari, Gaetano Carcaterra, Vittorino Forsini, Gino Gorla, Enrico Pattaro, Luigi Lombardi Vallauri, Paolo Ungari.

[3] N. PICARDI, *Introduzione alla II[a] edizione*, in *Modelli di Università e progetti di riforma*, cit., p. X.

[4] Cfr. N. IRTI, *l'età della decodificazione* [1979], Milano, 1999.

[5] *Ibid.*, pp. 26, 27.

deriva dalla permanenza di quell'indirizzo sistematico di matrice tedesca, che era subentrato al metodo esegetico di derivazione francese. Indirizzo – il primo –, che, recepito in Italia con un certo ritardo, aveva determinato una vera e propria frattura fra «il linguaggio della scienza e il linguaggio della vita giuridica»[6].

La questione è posta in luce con una limpida metafora da Riccardo Orestano. Egli segnalava che se «il fascino della pandettistica e della sua asserita scientificità era stato potente […] le vie dell'elaborazione dommatica […] si presentavano come le "autostrade" rispetto al tessuto vivo di una rete stradale spontanea che consente un più diretto, immediato, completo contatto capillare con la realtà concreta dei paesi e dei territori attraversati»[7].

A questo discorso faceva eco la riflessione di Uberto Scarpelli, il quale riflettendo sui fattori che influenzano la impostazione degli studi in una istituzione universitaria sottolineava che «nella facoltà di giurisprudenza liberale gli studi sono orientati a formar dei giuristi che siano interpreti, teorici ed applicatori del diritto positivo. Il criterio fondamentale ufficialmente dichiarato per la giustificazione delle teorie, delle tesi, dei concetti o delle operazioni proposti è la conformità ai dogmi costituiti dalle norme giuridiche positive. Felicemente la scienza del diritto professata nella facoltà di giurisprudenza liberale è stata accostata alla teologia morale dogmatica: essa è, però, una dogmatica laica, che sostituisce a Dio il "legislatore". Questa mitica figura del legislatore rinasce sempre, in un linguaggio che rivela atteggiamenti profondi, dall'analisi dei processi produttivi, secondo norme giuridiche positive, di norme giuridiche positive»[8].

Rispetto a questa situazione, Scarpelli indicava la necessità di un movimento di rottura che, a maggior ragione dopo l'entrata in vigore della Costituzione e in relazione alla necessità di soddisfare il bisogno di un ceto di giuristi preparato alle sfide della contemporaneità, assegnasse proprio al filosofo del diritto il compito specifico della «promozione di una piena consapevolezza circa la funzione strumentale delle strutture e forme, degli atteggiamenti e posizioni, dei metodi e stili costitutivi degli ordinamenti giuridici, delle prassi e delle dottrine giuridiche, mettendo in chiaro le diverse scelte politiche possibili in materia e le loro possibili giustificazioni pragmatiche; contribuendo così a scelte illuminate»[9].

---

[6] R. ORTESTANO, *Sulla didattica giuridica in Italia fra il XIX e il XX secolo (riassunto)*, in *Modelli di Università e progetti di riforma*, cit., p. 143.

[7] *Ibid.*, p. 139.

[8] U. SCARPELLI, *Insegnamento del diritto, filosofia del diritto e società in trasformazione*, in *Modelli di Università e progetti di riforma*, cit., p. 58.

[9] *Ibid.*, p. 67.

La via tracciata nelle pagine di Scarpelli è quella dalla filosofia analitica, capace di elaborare una via d'uscita alla crisi dell'educazione giuridica. Il disegno del filosofo vicentino si inserisce in un più ampio progetto di disvelamento dei presupposti politici del giuspositivismo ed infatti come sottolinea Punzi «nella versione fornita da Scarpelli, significativamente, il modello positivistico compare rafforzato da un'integrazione in senso democratico e costituzionalistico»[10] Ed infatti proprio nello scritto sull'insegnamento del diritto Scarpelli sottolinea che la funzione del giurista «che si ribella al dogmatismo e al concettualismo» non è quella velleitaria e pericolosa di «appropriarsi di un frammento di sovranità»[11], ma «quella di interprete politicamente fedele ai valori costituzionali e alle scelte legislative, capace di realizzarle e svilupparle nell'ambito delle possibilità offerte dalla struttura normativa aperta degli enunciati normativi costituiti dalla legge»[12].

L'immagine è quella di un giurista in uscita «dalla sua torre di vecchio e ingiallito avorio», formato all'interno di una istituzione universitaria caratterizzata «da una decisa apertura culturale»[13].

2. L'insegnamento del diritto privato un "modello esemplare": il dibattito fra Natalino Irti e Giovanni Tarello

È in questo contesto che viene in discorso un interessante scritto di Giovanni Tarello pubblicato nelle pagine dei *Quaderni fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno* del 1976. Il genere letterario è quello della recensione; il testo commentato è *l'Introduzione allo studio del diritto privato* di Natalino Irti, giunto alla sua terza edizione. Il volume di Irti è del genere delle lezioni propedeutiche ed è molto apprezzato dal giurista genovese che tiene a sottolinearne il pregio per «nitore di espressioni, chiarezza dei concetti, ed acuta percezione dei problemi», ma al contempo sottolinea alcuni punti di divergenza.

La riflessione di Irti si sofferma in prima battuta sul carattere propedeutico dello studio delle istituzioni di diritto privato. Ed è qui che emerge la questione di natura didattica. Il giurista della decodificazione tiene ad evidenziare che «l'ordinamento didattico delle nostre Facoltà giuridiche risale al secolo XIX, cioè ad un'epoca in cui il diritto privato esprimeva i valori politici più diffusi. Esso è il diritto per eccellenza; fissa i principi della proprietà privata e della libera circolazione dei

[10] A. PUNZI, voce *Filosofia del diritto*, in *Enciclopedia del diritto*, Aggiornamento IV, Milano, 2002, p. 1166.

[11] U. SCARPELLI, *Insegnamento del diritto, filosofia del diritto e società in trasformazione*, in *Modelli di Università e progetti di riforma*, cit., p. 69.

[12] *Ibid.*

[13] *Ibid.*, p. 70.

beni, della successione per causa di morte e della obbligatorietà del contratto: ha, insomma, un contenuto costituzionale, presupposto da tutte le altre discipline giuridiche. Non sembra perciò strano che proprio il diritto privato abbia il compito di elaborare nozioni generali, che saranno poi utilizzate nei singoli insegnamenti (di qui il congiungersi, in un periodo della nostra storia universitaria, del corso di "enciclopedia giuridica", o di "introduzione alle scienze giuridiche", con il corso di istituzioni di diritto civile). Così il sistema di diritto privato assume un valore esemplare, è il modello, che le altre discipline (dal diritto amministrativo al diritto penale) si sforzano di imitare e di riprodurre. Esso costituisce una vera e propria parte generale, a cui viene riconosciuto un ruolo propedeutico e introduttivo per tutti gli studi giuridici»[14].

È, insomma, da questa presa di posizione che dissente Tarello. La questione è quella del valore esemplare del diritto: una caratterizzazione, quest'ultima, che il giurista genovese ritiene non fondata su «ragioni teoriche» bensì «sull'abitudine ma l'abitudine non giustifica sé stessa ed ha anzi bisogno di giustificazioni quando perde l'adesione generale»[15]. Il bersaglio della critica di Tarello è proprio la teoria formale irtiana della norma giuridica, *rectius* della norma giuridica privatistica. Infatti, essa è completamente estranea da una parte «dallo schema c.d. nomogenetico, cioè dalla valutazione compiuta da chi produce (storicamente la norma, dallo schema c.d. direttivo, cioè dalla valutazione del destinatario della norma, e dallo schema psicologico, cioè dalla valutazione compiuta da chi "usa" la norma per decidere e/o per risolvere conflitti»[16].

In sostanza il pungolo critico è certamente di rilievo teorico e si risolve nella identificazione di norma e testo legislativo, ma da questo rilievo discende, nel discorso di Tarello, un'analisi che prende in considerazione il punto di vista didattico. Questo in quanto la detta assimilazione (norma/testo legislativo) «occulta il dato empirico per cui operatori diversi, in tempi diversi o contemporaneamente, per fini diversi o perseguendo con mezzi diversi gli stessi fini, individuano negli stessi testi legislativi norme diverse e magari fra loro confliggenti; sotto il profilo didattico, occultare questo significa indurre lo studente a ritenere cervellotiche le controversie fra giurista, ed a ritenere semplicisticamente discernibili la ragione e il torto anche quando non si tratta di contrapposizioni

[14] N. IRTI, *Introduzione allo studio del diritto privato* [1974], Padova, 1990, p. 2.
[15] G. TARELLO, *Recensione di N. Irti, Introduzione allo studio del diritto privato*, in *Quaderni fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*, V/VI, 1976/77, p. 934.
[16] *Ibid.*, p. 935.

meramente artificiose»[17]. È, in sostanza, il disinteresse della teoria irtiana per il profilo nomodinamico che determina una differenza di posizioni fra i due autori.

3. La didattica giuridica e la strada del *cooperative learning*

A circa cinquant'anni da quel dibattito gli studi in tema di didattica del diritto hanno trovato una nuova primavera generata, come giustamente sottolinea Velluzzi, dalla presa di consapevolezza che «i testi e i significati ad essi attribuibili fanno parti del diritto positivo, ma non lo esauriscono, non rappresentano il diritto positivo nella sua interezza»[18]. In questo senso, sostiene lucidamente Velluzzi, «gli elementi che compongono il diritto positivo sono, infatti quattro: non vi sono soltanto i testi e i loro significati, bensì anche le argomentazioni e le prassi sociali. Alla formazione del diritto positivo partecipano quindi, ognuno per la propria parte, legislatori, giudici, funzionari, studiosi del diritto. Ogni elemento del diritto positivo (testi, significati, argomentazioni, prassi) determina, per un ordinamento giuridico il grado di positività del diritto»[19]. È in questo contesto che alla filosofia del diritto, che anche della didattica del diritto si occupa, attendono «sfide difficili, che potranno essere fronteggiate solo mettendo al bando tanto le false modestie logiche, che nascondono presunzioni di verità, quanto le spericolate divagazioni speculative, lontanissime dall'autentica "modestia" dell'esperienza individuale e sociale»[20].

In questo senso gli studi di didattica giuridica hanno determinato una sostanziale modifica dell'approccio all'insegnamento del diritto che per certi versi si muove verso una didattica di tipo innovativo in cui al docente viene attribuito un ruolo di «mediatore e facilitatore dei contenuti e delle competenze chiamate in causa nel processo di apprendimento»[21].

In questa dimensione emerge che le strategie didattiche che meglio si attagliano all'obiettivo di costruire lo studio del diritto, nella dimensione di una comunità di apprendimento e ricerca,

[17] *Ibid*., p. 936.
[18] V. VELLUZZI, *Metodologia e diritto civile. Una prospettiva filosofica*, Roma, 2023, p. 13.
[19] *Ibid*., pp. 13, 14.
[20] A. PUNZI, voce *Filosofia del diritto*, cit., p. 1173.
[21] V. MARZOCCO, S. ZULLO, T. CASADEI, *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, cit., pp. 81, 82.

passano necessariamente attraverso la strada del *cooperative learning*[22], che sostanzialmente permette la creazione di forme di co-costruzione del sapere[23].

Il fenomeno è quello della critica alla lezione *ex cathedra* a cui è corrisposto, come è stato giustamente sottolineato, l'emergere delle c.d. cliniche legali. La fortuna di questo approccio va ritrovata, ha sottolineato Schiavello, da una parte nel fenomeno «della globalizzazione del diritto, che rende l'approccio formalista di matrice kelseniana, a lungo predicato dai giuristi italiani, non più (e, per la verità, da tempo) adeguato come chiave di lettura della realtà»[24]; dall'altra dalla emersione di istanze di giustizia sociale «il giurista oggi non ha alibi», continua Schiavello, «non può barricarsi nelle aule giudiziarie o universitarie e deve professare la sua "fedeltà al diritto" contribuendo a far sì che quest'ultimo divenga ciò che deve essere alla luce (ovviamente secondo lui e confrontandosi/scontrandosi con le interpretazioni divergenti) alla luce dei valori incorporati nella costituzione»[25].

Il quadro corrisponde alla idea per cui «il diritto contemporaneo sia un sistema aperto, che la società, anche a seguito della globalizzazione, sia in continua trasformazione e sia caratterizzata dal pluralismo e dal multiculturalismo e che il diritto sia sempre più inteso come un riflesso e una variabile dipendente della società»[26].

È in questo quadro che risulta interessante indagare la possibilità di ripensare l'insegnamento del diritto alla luce dei principi di didattica inclusiva. In questo senso il discorso sarà articolato seguendo una logica tripartita. Sarà necessario in prima battuta individuare la questione dell'istruzione come luogo in cui si realizzano le capacità dell'individuo[27]. In seconda battuta bisognerà affrontare la questione della diversità degli individui attraverso il riferimento al concetto che di *social*

---

[22] In questo senso S. ZULLO, *La didattica del diritto tra teorie dell'apprendimento, orientamenti pedagogici e strategie dell'insegnamento scolastico*, in V. MARZOCCO, S. ZULLO, T. CASADEI (a cura di), *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, cit., p. 81 sottolinea che il *cooperative learning* rappresenta una specifica strategia didattica «per consentire agli studenti di applicare le proprie risorse cognitive relazionali, emotivi, progettuali in situazioni reali», esso si configura come una forma di didattica innovativa il cui pregio «risiede nel fatto che la lezione in aula si costituisce non solo come spazio di trasmissione dei saperi ma anche come comunità di apprendimento e di ricerca».

[23] In questa dinamica va sottolineato che lo stesso luogo in cui l'opera educativa abita, l'aula, cambia la sua funzione, non più luogo sicuro «che di solito si traduce nel professore che tiene le proprie lezioni a un gruppo di studenti tranquilli, che rispondono solo quando interpellati … [ma] ambiente democratico in cui tutti sentono la responsabilità di contribuire» (B. HOOKS, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, Milano, 2020, pp. 71, 72).

[24] A. SCHIAVELLO, *L'educazione del giurista contemporaneo*, cit., p. 114.

[25] *Ibid.*

[26] *Ibid.*, p. 111.

[27] Per cui si veda M.C. NUSSBAUM, *Le nuove frontiere della giustizia*, Bologna, 2006, spec. cap. III.

efficiency[28] fornisce John Dewey. Infine, dal quadro teorico di riferimento, si cercherà di distillare alcune prospettive pratiche che afferiscono alla questione della progettazione didattica che tenga conto delle esigenze delle persone con disabilità[29].

4. Il *capabilities approach* e la fioritura didattica

Il primo punto di riferimento è l'approccio delle capacità, definito da Nussbaumm come luogo di riflessione per provare a rispondere alla domanda su «che cosa può fare ed essere ciascuna persona». L'Autrice articola un elenco di capacità che stabiliscono delle «sfere di libertà talmente fondamentali che la loro rimozione renderebbe una vita non all'altezza di essere vissuta»[30]. La definizione del termine capacità è ripresa da Sen e «riguarda le combinazioni alternative di funzionamenti che è possibile realizzare. Capacità è dunque un tipo di libertà: la libertà sostanziale di conseguire combinazioni alternative di funzionamenti»[31].

Nussbaum, in particolare, distingue fra capacità interne e capacità combinate: queste ultime non rappresentano una mera somma delle prime, proprio perché anche le capacità interne «sono caratteristiche e abilità acquisite o sviluppate, in interazione con l'ambiente sociale, per cui non è possibile pensare ad una società che produca capacità combinate senza produrre capacità interne»[32]. Il punto è interessante perché l'A. segnala che la società potrebbe benissimo produrre capacità interne ma limitare la possibilità di funzionare in sintonia con tali capacità[33].

---

[28] J. DEWEY, *Democrazia e educazione. Un'introduzione alla filosofia dell'educazione*, a cura di G. Spadafora, Roma, 2020. Si veda nella letteratura italiana S. SCOGNAMIGLIO, D.F. VITTORIA, *Pensare e costruire la coscienza statuale. L'educazione civica da Dewey a Moro*, in *Le Carte e la Storia*, 1, 2024, pp. 106-116.

[29] La questione riguarda specificamente il rapporto fra principio di accessibilità e accomodamenti ragionevoli per i quali si veda nella vasta letteratura S. ROSSI, *L'accessibilità come diritto sociale delle persone disabili*, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 2, 2019, pp. 399 ss.; D. FERRI, *L'accomodamento ragionevole per le persone con disabilità in Europa: da Transatlantic borrowing alla Cross-Fertilization*, in *Diritto pubblico comparato ed europeo*, 2, 2017, pp. 381-420. Sulle condizioni di disabilità si veda poi M.G. BERNARDINI, *Disabilità, giustizia, diritto. Itinerari tra filosofia del diritto e Disability studies*, Torino, 2016; D. PICCIONE, *Costituzionalismo e disabilità. I diritti delle persone con disabilità tra Costituzione e Convenzione ONU*, Torino, 2023. Con riferimento alle tematiche che attengono specificamente alla progettazione didattica si veda. R. MEDEGHINI, et al., *Disability studies, emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, 2013.

[30] M. C. NUSSBAUM, *Creare capacità*, Bologna, 2012, p. 26.

[31] *Ibid*., p. 28.

[32] *Ibid*., p. 29.

[33] *Ibid*.

È questo il quadro all'interno del quale possono porsi le questioni relative all'accesso all'istruzione per le persone con disabilità. Il problema riguarda la relazione di tre delle capacità che Nussbaum individua come centrali e cioè "sensi, immaginazione e pensiero"[34], "ragion pratica"[35] e "appartenenza"[36]. Nussbaum rifiuta la possibilità di adattare la lista politica delle capacità per quelli che lei definisce i cittadini con menomazioni mentali: l'adattamento della lista si sostanzierebbe in una esclusione della persona con disabilità da determinate possibilità di funzionamento. In particolare, si confonderebbe un impedimento sociale con un ostacolo naturale, una barriera cioè non modificabile[37].

In questo senso, Nussbaum, ripercorrendo il discorso portato avanti dalla giurisprudenza e dalla legislazione statunitense, che culmina nella adozione del *Idividuasl with disabilities education act*, segnala che «la legge non considera i vari tipi di persone con disabilità come una classe di persone senza volto, ma stabilisce che essi sono di fatto individui con bisogni variabili cui deve corrispondere un programma di istruzione individualizzata ma non escludente tale cioè da non determinare quella forma di stigmatizzazione che incidendo sulla capacità di appartenenza crea svantaggi corrosivi»[38]. Il funzionamento fecondo (categorie queste ultime che l'A. riprende da Wolf e De Shalit[39]) sarebbe conseguente ad un ampio inserimento di questi bambini all'interno di un ambiente quanto meno restrittivo possibile. E qui Nussbaum compie una riflessione molto interessante che dall'analisi del primo punto conduce al secondo.

---

[34] *Ibid.*, p. 39, l'A. definisce questa capacità come «poter usare i propri sensi, poter immaginare, pensare e ragionare, avendo la possibilità di farlo in modo "veramente umano", ossia in un modo informato e coltivato da un'istruzione adeguata, comprendente alfabetizzazione, matematica elementare e formazione scientifica, ma nient'affatto limitata a questo. Essere in grado di usare l'immaginazione e il pensiero in collegamento con l'esperienza e la produzione di opere autoespressive, di eventi, scelte autonome, di natura religiosa, letterari, musicale e così via. Poter usare la propria mente tutelati dalla garanzia di libertà di espressione rispetto sia al discorso politico che artistico, nonché della libertà di culto. Poter fare esperienze piacevoli ed evitare dolori inutili».

[35] *Ibid.*, p. 40, l'A. definisce questa capacità come «essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita (ciò comporta la tutela della libertà di coscienza e di pratica religiosa)».

[36] *Ibid.*, l'A. definisce questa capacità come «a) Poter vivere con gli altri e per altri, riconoscere e preoccuparsi per gli altri essere umani; impegnarsi in varie forme di interazione sociale; essere in grado di immaginare la condizione altrui (proteggere questa capacità significa proteggere istituzioni che fondano e alimentano tali forme di appartenenza e anche tutelare la libertà di parola e di associazione politica). b) Disporre delle basi sociali per il rispetto di sé e per non essere umiliati; poter essere trattati come persone dignitose il cui valore eguaglia quello altrui. Questo implica la tutela contro la discriminazione in base a razza, sesso, tendenza sessuale, religione, casta, etnia, origine nazionale».

[37] M.C. NUSSBAUM, *Le nuove frontiere della giustizia*, cit., pp. 206, 209.

[38] *Ibid.*, p. 223.

[39] EAD., *Creare capacità*, cit., pp. 96, 97.

5. L'*Individualized Education Program* e la costruzione di una società democratica

Proprio con riferimento all'IEP, *Individualized Education Program*, l'A. svolge una articolata critica. Ella afferma che «da un punto di vista concettuale, il problema più rilevante che queste normative comportano potrebbe sembrare il fatto di distinguere ancora fra bambini con menomazione mentale come una categoria a parte e di affermare che per essi l'istruzione dovrebbe essere individualizzata e intesa a promuovere le capacità umana […] [in realtà,] questo dovrebbe essere ovviamente lo scopo di qualunque sistema scolastico per ogni bambino […] in realtà, [cioè] il bambino normale non esiste, vi sono invece bambini, con capacità e impedimenti vari e tutti quanti hanno bisogno di un'attenzione individualizzata affinché le proprie capacità siano sviluppate»[40].

Ora la questione della individualizzazione didattica è proprio un tema che emerge all'interno del IX capitolo di *Democrazia ed educazione*[41]. Dewey, attraverso l'articolazione di una critica all'Emile di Rousseau e alla sua teoria dell'educazione come sviluppo naturale, sviluppa una duplice linea di pensiero. Essa è tesa, da una parte, a mettere in rilievo la diversità dello sviluppo educativo di ogni individuo (che riprende dall'idea di Rousseau per cui ogni individuo presenta un carattere specifico rispetto a quello degli altri individui), dall'altra, a risignificare il rapporto fra natura e cultura, nella dimensione in cui quest'ultima, nella declinazione rousseviana, era vista in una dimensione degenerativa[42].

Ed infatti questa possibilità di risignificazione si sostanzia nel concetto di *social efficiency* che, nella interpretazione che ne dà la letteratura[43], si riferisce all'idea che ogni individuo per poter crescere nella sua specifica individualità non può prescindere dalla relazione con gli altri. In questo senso «social efficiency is nothing less than socialization of mind witch is actively concerned in making experiences more communicable; in breaking down barriers of social stratification witch make individuals impervious to the interests of the others»[44].

---

[40] *Ibid*., pp. 228, 229.

[41] J. DEWEY, *Democrazia e educazione. Un'introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit., pp. 215 ss.

[42] In questo senso ci si riferisce all'interpretazione di G. SPADAFORA, Democracy and Education. *L'educazione centro di annodamento del pensiero di John Dewey*, in J. DEWEY, *Democrazia e educazione. Un'introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit., pp. 44, 45.

[43] *Ibid*., pp. 46, 47.

[44] J. DEWEY, *Democracy and Education*, The Pennsylvania State University, 2001, p. 126.

Ed è proprio a questo concetto di efficienza sociale che Dewey fa riferimento per intendere l'individualità non nel senso del "think for one's self" ma nella dimensione più significativa corrispondente quella variazione e irripetibilità che caratterizza di per sé l'esperienza dell'uomo nel mondo. Questa specificità rappresenta il senso della democrazia intesa come *way of life*[45]. Su queste basi la scuola democratica si regge essenzialmente su due principi: «1. l'educazione dell'individuo deve svolgersi all'interno di un ambiente organizzato che possa promuovere una specifica esperienza educativa; 2. questa esperienza, che è guidata e condizionata da specifici aspetti ambientali, tecnologici e sociali, deve orientare lo studente ad uno specifico progetto di vita»[46].

5. *Disability studies in education* e didattica del diritto

È in questo contesto che viene in discorso il problema della educazione inclusiva per come è stata delineata dai *Disability studies in education*[47]. Questo approccio pedagogico ha inevitabilmente segnato uno degli aspetti più interessanti del passaggio dal modello medico[48] (fondato sul binomio disabilità-patologia individuale) a quello bio, psico-sociale[49] con riguardo alla costruzione della identità della persona disabile. In questa dimensione Slee e Allan[50] hanno sottolineato, confermando gli impianti teorici di Nussbaum e Dewey, che «l'educazione inclusiva non si occupa di una minoranza che deve essere inclusa in un contesto dal quale è rimasta esclusa […] [al contrario] tende a rendere inclusivi i contesti [di apprendimento], a partire dalla struttura architettonica fino ad arrivare alle pratiche didattiche»[51]. Si supera, in definitiva, il modello della c.d. inclusione condizionale – una politica che Slee definisce "perversa" –, che si concretizza nel concetto di adatta-

[45] G. SPADAFORA, Democracy and Education. *L'educazione centro di annodamento del pensiero di John Dewey*, cit., p. 47.

[46] *Ibid*., p. 51.

[47] Si veda per una ricostruzione S. D'ALESSIO, *Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane*, in R. MEDEGHINI, et al., *Disability studies, emancipazione, inclusione scolastica*, cit., p. 104. L'Autrice evidenzia che l'obiettivo dei DSE «è far emergere come la disabilità sia interpretata in ambito educativo e come tale interpretazione possa determinare il mantenimento o meno di forme di discriminazione e di marginalizzazione».

[48] Si veda M. G. BERNARDINI, *Disabilità, giustizia, diritto*, cit., p. 10.

[49] *Ibid*., p. 194 con riguardo alla svolta costituita in questo senso dalla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità del 2006.

[50] R. SLEE, J. ALLAN, *Excluding the includend. A recosideration of inclusive education*, in *International Studies in Sociology of Education*, 2001, pp. 173-192.

[51] S. D'ALESSIO, *Disability studies in education*, cit., p. 110.

mento dei curriculi e dei percorsi scolastici secondo la logica della specialità. È questo che genererebbe, in realtà, forme di "micro esclusione" nella dimensione in cui «per alcuni alunni è richiesta una certificazione per poter avere le stesse opportunità offerte al loro compagno di banco»[52], evidenziando così come la proposta educativa non venga sin da principio pensata per tutti[53].

È sulla base di queste premesse che il riferimento si appunta sulla modalità con cui sono strutturati gli spazi di apprendimento al fine di garantire a tutti i discenti possibilità e opportunità di apprendimento. Il riferimento è in particolar modo ai principi di progettazione universale noti anche come *Principles of universal design*[54]. Tale modello di progettazione prende avvio dal lavoro di Ronald Mace, che ha cercato negli anni '70 di trasformare radicalmente il pensiero sull'accessibilità dello spazio architettonico. La costruzione teorica di Mace è stata ripresa da quel filone della pedagogia che ha voluto guardare all'insegnamento come scienze della progettazione[55]. Per questo indirizzo, chiaramente ricostruito negli studi di Diana Laurillard, l'insegnamento viene visto non come una scienza teoretica ma come una scienza della progettazione, «perché usa ciò che dell'insegnamento è noto per raggiungere il proprio scopo – l'apprendimento degli studenti – e mentre implementa i progetti, continua a migliorarli»[56]. Guardare all'insegnamento, e all'insegnamento del diritto in particolare, come scienza della progettazione significa individuare i principali processi di apprendimento cui sono legati determinati pattern didattici[57]. Il riferimento è in questo caso al modello del *Conversational framework*, inteso come modalità per rappresentare, nella maniera più semplice possibile, il ruolo giocato da insegnanti e discenti all'interno di sei processi di apprendimento: l'acquisizione; l'investigazione; la pratica; la discussione; la collaborazione; la produzione. Ad ogni processo di apprendimento corrispondono determinati pattern didattici che articolano il singolo processo.

L'impostazione in discussione, utilizzata come possibilità di riflessione sull'insegnamento del diritto, riarticolato secondo i processi che sono stati indicati, potrebbe rappresentare una strada per la realizzazione principi di *universal design for learning*. Essi si sostanziano nella realizzazione di tre

---

[52] *Ibid.*, p. 113.

[53] In questo senso sembra interessante ripensare la classe come luogo per riconoscere il valore ad ogni singola voce in questo senso il richiamo è a B. HOOKS, *Insegnare a trasgredire*, cit., p. 73.

[54] R.L. MACE, *Universal design in housing*, in *Assistive technology*, 10, 1, 1998, pp. 21 ss.

[55] D. LAURILLARD, *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici con le tecnologie*, Milano, 2014.

[56] *Ibid.*, p. 16.

[57] D. LAURILLARD, *Insegnamento come scienza della progettazione*, cit., p. 140.

esigenze: fornire molteplici forme di rappresentazione; fornire molteplici forme di azione ed espressione; favorire molteplici forme di coinvolgimento e motivazione[58].

I tre principi inevitabilmente rivestono un ruolo chiave nel riconoscere spazi di autonomia sia sul piano operativo-produttivo, che riguarda la realizzazione diretta di azione, sia sul piano decisionale, cioè quello relativo alla finalizzazione dei comportamenti, di scelta e di organizzazione e controllo: aspetti questi ultimi che, in definitiva, rappresentano la possibilità di implementare la partecipazione dei discenti alla co-costruzione dell'opera educativa nelle aule di giurisprudenza. In questo senso la tecnologia, come forma di interconnessione fra studente e docente, rappresenta la possibilità di rimuovere ostacoli, barriere all'esperienza didattica per mezzo anche dell'utilizzo di modalità di insegnamento telematico. L'accessibilità sarebbe garantita da una modalità di insegnamento che è stata definita «in presenza comunicativa e con distanza fisica fra docente e studente»[59], permettendo una didattica fruibile in modo personalizzato. Una didattica, in definitiva, capace di porre al centro dell'esperienza educativa «il ruolo attivo e partecipativo dello studente» sia nella fase di apprendimento che in quella di monitoraggio dei risultati raggiunti[60].

EDOARDO MESSINEO
Luiss Guido Carli

[58] A. MANGIATORDI, *Progettazione Universale come orizzonte, Universal Design for Learning come bussola*, cit., p. 39.
[59] E. FERRI, *L'Università al tempo della rivoluzione telematica*, Roma, 2022, p. 58.
[60] Cfr. R. TORRE, *Didattica universitaria inclusiva e competenze trasversali nell'ottica dell'employability*, in *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 24, 50, 2020, pp. 55-67.