



Quaderni del Dipartimento di Giurisprudenza
dell'Università di Torino

Quale formazione per quale giurista?

Insegnare il diritto
nella prospettiva socio-giuridica

**A cura di Cecilia Blengino
e Claudio Sarzotti**



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

QUADERNI DEL DIPARTIMENTO DI GIURISPRUDENZA
DELL'UNIVERSITÀ DI TORINO
24/2021

Comitato scientifico dei Quaderni del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino

Manuela Consito, Francesco Costamagna, Eugenio Dalmotto, Riccardo de Caria, Edoardo Ferrante, Barbara Gagliardi (coordinatrice), Valerio Gigliotti, Matteo Losana, Valeria Marcenò, Lorenza Mola, Luciano Olivero, Francesco Pallante, Margherita Salvadori, Giovanni Torrente

“Quale formazione per quale giurista?”

Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica

a cura di

Cecilia Blengino e Claudio Sarzotti



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

Opera finanziata con il contributo del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino

La presente opera è stata sottoposta a revisione da parte di una Commissione di Lettura di docenti del Dipartimento nominata dal Comitato Scientifico della Collana in conformità al Regolamento delle pubblicazioni del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino.

Quaderni del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino

“Quale formazione per quale giurista?”. Insegnare il diritto nella prospettiva socio-giuridica,
a cura di Cecilia Blengino e Claudio Sarzotti

© 2021 – Università degli Studi di Torino
Via Verdi, 8 – 10124 Torino
www.collane.unito.it/oa/
openaccess@unito.it

ISBN: 9788875902070

Prima edizione: dicembre 2021

Grafica, composizione e stampa: Rubbettino Editore



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale

Indice

<i>Prefazione di José García-Añón</i>	7
<i>Cecilia Blengino, Claudio Sarzotti</i> La didattica esperienziale: una sfida per l'epistemologia giuridica e la sociologia del diritto	11
<i>Massimo Vogliotti</i> Per una nuova educazione giuridica	37
<i>Thomas Casadei</i> Una didattica “senza frontiere”? Le trasformazioni del diritto e il mestiere di insegnare	77
<i>Monica Raiteri</i> Simulazione in ambiente didattico di decisioni potenzialmente discriminatorie: il caso delle strutture separate nella refezione scolastica	95
<i>Letizia Mancini</i> La didattica in carcere. Note intorno ad un corso su diritto e vulnerabilità sociale	125
<i>Clelia Bartoli</i> <i>Street law</i> alla rovescia. Sperimentazioni di educazione clinico-legale critica	139

<i>Carlo Caprioglio</i> Cliniche legali nella crisi. L'insegnamento del diritto alla prova dei processi di trasformazione sociale	163
<i>Luigi Pannarale, Ivan Pupolizio</i> Uno sguardo dal basso. Brevi note sulla clinica del diritto di Bari	193
Notizie sugli autori	201

Simulazione in ambiente didattico di decisioni potenzialmente discriminatorie: il caso delle strutture separate nella refezione scolastica

1. *La questione delle metodologie didattiche: una possibile chiave di lettura*

Il presente contributo intende testimoniare l'applicazione di una metodologia didattica innovativa nell'ambito delle discipline socio-giuridiche, e in particolare nel contesto di un corso di sociologia della devianza: l'uso della simulazione in un contesto d'aula. Si tratta di un tema che ad un primo esame può essere percepito come poco coerente con la didattica del diritto intesa come un approccio formativo che combina il tipo di attività svolta dentro quel sistema sociale che è la classe¹ con i contenuti giuridici oggetto di apprendimento, e che in questo senso si sottrae all'interesse dei pedagogisti, specialisti delle metodologie didattiche ma poco edotti delle esigenze di rinnovamento di una attività formativa qual è quella delle nostre discipline, e in generale di quelle giuridiche.

In realtà la tecnica della simulazione non serve solo a far sperimentare agli studenti una situazione con cui probabilmente si confronteranno nella loro attività professionale, e quindi ad attivare una connessione cognitiva ed emotiva che la "semplice" esposizione del concetto (o, come nel caso della violenza domestica, del protocollo di intervento degli operatori), e,

* L'autrice desidera esprimere il proprio ringraziamento a Paolo Losa, docente a contratto di *Programmazione e valutazione dei Servizi sociali* presso l'Ateneo maceratese ed esperto di sistemi di progettazione e valutazione, oltretutto direttore della didattica del *National Rescue Council*, per avere co-progettato e condotto l'esperimento descritto in queste pagine e discusso l'impianto di questo lavoro, e a Chiara Francesconi, ricercatore di Sociologia generale presso l'Ateneo maceratese e docente di *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*, per avere revisionato il § 4 e fornito preziose indicazioni metodologiche e bibliografiche sull'analisi qualitativa.

1. T. PARSONS, *The school class as a social system: Some of its functions in American society*, in *Harvard Educational Review*, 29, 1959, 297-318; tr. it. *La classe scolastica come sistema sociale*, in V. CESAREO (a cura di), *Sociologia dell'educazione*, Milano, 1972, 237-54.

dall'altro lato, l'osservazione "passiva", non consentono di stimolare. Nel nostro caso, come avremo modo di osservare, la simulazione si è tradotta (anche) in uno strumento di metanalisi della dimensione dell'efficacia dei diritti in ambito giurisprudenziale: un tema spesso relegato ai margini della formazione giuridica convenzionale.

Più in generale l'uso di metodi didattici "alternativi" nelle discipline socio-giuridiche fornisce una nuova occasione – dopo il pionieristico convegno *L'insegnamento del diritto oggi* organizzato dall'Università di Genova nel maggio 1995² – per sottolineare la centralità e l'autonomia degli insegnamenti sociologici nei percorsi formativi per le professioni giuridiche e di sancire il definitivo superamento della (pretesa) condizione di ancillarità rispetto ai diritti cosiddetti "positivi". L'obiettivo di tali insegnamenti non è (solo) quello di costituire l'ambito culturale della formazione tecnico-giuridica, come hanno da sempre sostenuto le posizioni più riduttive, ma quello di descrivere e comprendere la funzione che le norme giuridiche, e i relativi saperi, che compendiamo nella locuzione "cultura giuridica", svolgono nel meccanismo della struttura regolata, che ricalca la nota distinzione giusrealista tra *law in action* e *law in the books*.

Tale comprensione si estende al di là degli interessi teorici degli studiosi ed assume una portata certamente più ampia e qualitativamente diversa dalle analisi di "fattibilità" ed "impatto" delle leggi perché è fondamentalmente l'operazione che di fatto orienta l'interpretazione "sul campo" degli operatori.

1.1 *L'uso della simulazione nelle discipline sociologiche*

Nella progettazione dell'esperimento di simulazione in aula descritto nelle pagine seguenti il primo passaggio è consistito nella ricostruzione del dibattito sull'uso di tale metodo didattico con specifico riferimento all'ambito sociologico.

Al di là di alcuni testi "classici" che affrontano il tema generale della simulazione nei processi formativi, disponibili anche in edizione ita-

2. Cfr. M. RAITERI, *Analisi economica del diritto: le ragioni di una scelta*, in G. REBUFFA - G. VISINTINI (a cura di), *L'insegnamento del diritto oggi. Atti del convegno organizzato dalla Facoltà di Giurisprudenza Università di Genova 4-6 maggio 1995*, Milano, 1996, 201-235; C. PENNISI, *Il concetto di cultura giuridica e l'insegnamento del diritto: uno strumento di comunicazione tra saperi eterogenei*, in G. REBUFFA - G. VISINTINI (a cura di), *L'insegnamento*, cit., 169-179.

liana³, la rassegna della letteratura internazionale denota un panorama molto circoscritto delle applicazioni della simulazione agli ambiti formativi dell'istruzione superiore⁴, ad esclusione di quella che riguarda le professioni sanitarie, viceversa ricchissima. In questo scenario ancor più delimitato appare l'interesse per le applicazioni della simulazione alle discipline sociologiche, con qualche rara eccezione riferita alla formazione degli operatori di servizio sociale⁵. Questi ultimi lavori hanno suggerito di ricollegarci all'esperienza didattica dei corsi di *Programmazione e valutazione dei Servizi sociali* svolti presso il corso di laurea magistrale in Politiche e programmazione dei Servizi alla Persona dell'Università degli Studi di Macerata negli anni accademici 2015-2020, che di tale metodologia didattica ha fatto ampiamente uso⁶.

Infine, oltre al vecchio esperimento di Heussenstamm⁷ ricordato per i suoi risvolti metodologici da Adams e Schvaneveldt⁸, e su cui è ritornato di recente Deutscher⁹, abbiamo individuato quattro lavori, rispettivamente dedicati alla simulazione della povertà¹⁰, della violenza

3. Cfr. E. KNASEL *et al.*, *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Milano, 2002; J.J. GUILBERT, *Guida pedagogica per il personale sanitario*, tr. it. Modugno, 2002; M.S. KNOWLES - F. HOLTON ELWOOD III - R.A. SWANSON, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, 2008³; J.G. GEAKE, *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*, Trento, 2016.

4. Benché la letteratura sul tema non sia copiosa in questa sede ci limiteremo a segnalare i lavori più recenti. Cfr. P.J. KINKAID - R. HAMILTON - R.W. TARRN - H. SANGANI, *Simulation in education and training*, in M.S. OBAIDAT - G.I. PAPADIMITRIOU (a cura di), *Applied System Simulation*, Springer, Boston, MA, 2003, 437-456; M. SALMINEN-TUOMAALA - T. KOSKELA, *How can simulation help with learning project work skills? Experiences from higher education in Finland*, in *Educational Research*, 62, 1, 2020, 77-94.

5. T. KOURGIANTAKIS - K.M. SEWELL - R. HU - J. LOGAN - M. BOGO, *Simulation in social work education: A scoping review*, in *Research on Social Work Practice*, 30, 4, 2020, 433-450; C. DODDS - P. HESLOP - C. MEREDITH, *Using simulation-based education to help social work students prepare for practice*, in *Social Work Education*, 27, 5, 2018, 597-602.

6. Titolare del corso in questi anni accademici è stato Paolo Losa. L'autrice ha attivamente collaborato alla progettazione del corso e alla conduzione di numerose attività di simulazione in aula, in alcuni casi realizzate in sinergia con gli studenti del corso di *Analisi delle politiche pubbliche e della protezione sociale* di cui negli stessi anni era titolare.

7. Cfr. F.K. HEUSSENSTAMM, *Bumper stickers and the cops*, in *Transaction*, 8, 1971, 32-33.

8. Cfr. G.R. ADAMS - J. D. SCHVANEVELDT, *Understanding Research Methods*, New York, 1991².

9. Cfr. I. DEUTSCHER, *Making a difference: Practice of sociology*, London, 2018.

10. A.J. KEENEY - M. HOHMAN - E. BERGMAN, *Interprofessional education. A poverty simulation with elementary teachers and social work students*, in *Journal of Teaching in Social Work*, 39, 2, 2019, 148-162.

domestica)¹¹ e della sperimentazione di stereotipi, pregiudizi e discriminazioni¹²: in particolare gli ultimi due, specificamente riferiti all'uso della simulazione nell'ambito di corsi universitari aventi ad oggetto i temi del multiculturalismo e delle discriminazioni, sono apparsi perfettamente confacenti al progetto del nostro esperimento. Il nostro obiettivo era indagare l'ipotesi che la sperimentazione *diretta* di una condizione di discriminazione sia in grado di attivare negli studenti connessioni con i concetti di pregiudizio e stereotipo tipici delle teorie interazionistiche della devianza presentati nella parte teorica del corso (recepiti nel migliore dei casi in modo "passivo" e non partecipante) e di produrre ulteriori informazioni sulle dinamiche discriminatorie, osservate da entrambe le prospettive: nel nostro caso non di chi pone in essere, o ottiene un vantaggio da un'azione di discriminazione, ma di chi, a causa delle sue caratteristiche, non la subisce e di chi, invece, a causa della sua condizione risulta discriminato. Questo renderà possibile fornire agli studenti un ulteriore *skill* da utilizzare nei loro futuri ambiti professionali, in particolare nei casi in cui il loro ruolo implicherà l'interazione con popolazioni "diverse", a rischio di stereotipizzazione e discriminazione. La simulazione – che questa letteratura di

11. Cfr. B.A. LATSHAW, *Examining the impact of a domestic violence simulation on the development of empathy in sociology classes*, in *Teaching Sociology*, 43, 4, 2015, 277-289. Il tema della violenza domestica è stato oggetto di un analogo esperimento in aula che nel precedente anno accademico (2018-2019) si è avvalso della metodologia didattica della simulazione per illustrare agli studenti del corso di Sociologia della devianza della classe L-14 Scienze giuridiche applicate *Curriculum Operatore criminologico e giudiziario* Università degli Studi di Macerata (sede di Jesi) il protocollo di intervento degli operatori di polizia elaborato da alcune Questure, denominato Protocollo EVA (Esame delle Violenze Agite). Mentre i ricercatori [Monica Raiteri e Paolo Losa, N.d.A.], senza avere preventivamente avvertito gli studenti, simulavano le richieste di intervento e predisponavano i "segnali" dell'avvenuta violenza nel luogo (un appartamento) questi ultimi, una volta spiegato il contesto sperimentale, dovevano simulare l'intervento degli operatori, con particolare riguardo all'applicazione del protocollo, che era stato precedentemente illustrato con il metodo didattico convenzionale (presentazione di *slides* accompagnata da spiegazione-commento), alle modalità di messa in sicurezza delle persone, alla osservazione dei luoghi, alla rilevazione degli indizi e all'audizione dei testimoni. Cfr. M. RAITERI - P. LOSA, *Usi della valutazione nelle attività di indagine. Il protocollo E.V.A. (Esame delle Violenze Agite) e altri casi. Modello di intervento nei casi di "lite in famiglia"*, Università degli Studi di Macerata, sede di Jesi, 2018.

12. Cfr. R.M. STARK-ROSE - J.M. LOKKEN - F. ZARGHAMI, *Increasing awareness of group privilege with college students*, in *College Student Journal*, 43, 2, 2009, 537-546; K. HEIDEN - T. HARPEL, *Preparing FCS professionals: Using simulations to raise awareness and change stereotypes, prejudice and discriminations*, in *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105, 2, 2013, 21-28.

nicchia definisce *Discrimination Simulation Activity*¹³ – si propone perciò come uno strumento didattico in grado di promuovere una “sensibilità culturale” che attraverso l’interazione intergruppo consentirà, attraverso un impatto “emozionale” della discriminazione, di acquisire consapevolezza dell’esistenza di trattamenti differenziati riconducibili a fattori che sfuggono al controllo individuale.

1.2 *L’uso della simulazione nell’insegnamento di sociologia della devianza*

Il passaggio successivo ha riguardato la progettazione del contesto sperimentale e l’adeguamento della logistica dell’aula alle esigenze di utilizzo di questa metodologia didattica in un contesto disciplinare nel quale, a parte i due lavori prima citati, i soli precedenti di cui disponevamo erano la nostra esperienza sull’applicazione del Protocollo EVA ai casi di violenza domestica (cfr. *retro*, nota 3) e l’ormai consolidato utilizzo della tecnica della simulazione in tema di formazione degli assistenti sociali specialisti a cui si è prima accennato, supportato da una letteratura appena un po’ più consistente¹⁴.

Come accennato l’argomento prescelto per l’esperimento è uno dei temi “classici” della sociologia della devianza, suggerito dalle teorie interazionistiche che costituiscono una parte significativa dell’apparato teorico della disciplina: la discriminazione¹⁵.

L’esperimento è stato preceduto da alcune lezioni frontali nel corso delle quali sono stati utilizzati metodi di *sociologia visuale*¹⁶ per illustrare

13. Cfr. R.M. STARK-ROSE - J.M. LOKKEN - F. ZARGHAMI, *Increasing*, cit.; K. HEIDEN - T. HARPEL, *Preparing*, cit.

14. Oltre ai lavori già citati tra i più recenti cfr.: C. LOGIE - M. BOGO - C. REGEHR - G. REGEHR, *A critical appraisal of the use of standardized client simulations in social work education*, in *Journal of Social Work Education*, 49, 1, 2013, 66-80; Z.D. GELLIS - G.K. EUNHAE, *Training social work students to recognize later-life depression: Is standardized patient simulation effective?*, in *Gerontology & Geriatrics Education*, 38, 4, 2017, 425-437; J.B. LEWIS - D. FALK - C. CIPOLLA, *The use of simulations to teach social work practice with diverse clients*, in *Journal of Teaching in Social Work*, 40, 1, 2020, 2-17; L. EUNJUNG - T. KOURGIANTAKIS - M. BOGO, *Translating knowledge into practice: using simulation to enhance mental health competence through social work education*, in *Social Work Education*, 39, 3, 2020, 329-349.

15. Tema oggetto nello stesso a.a. 2018-2019 anche di un percorso di didattica integrata, organizzato presso la sede di Jesi, intitolato *Vecchie e nuove forme di discriminazione* e costituito da lezioni o laboratori a carattere interdisciplinare, con il vincolo della partecipazione di più docenti portatori di diverse competenze, anche esterni all’Ateneo.

16. Cfr. P. FACCIOLE - G. LOSACCO, *Manuale di sociologia visuale*, Milano, 2003; S. SWITZER, *Whats in an image? Towards a critical and interdisciplinary reading of partici-*

il concetto di (e descrivere alcune circostanze che possono attivare situazioni di) discriminazione *istituzionale* in cui chiunque può imbattersi, transitoriamente oppure no, indipendentemente dalla sua appartenenza a categorie svantaggiate o dal fatto di trovarsi in una condizione asimmetrica di potere rispetto a chi discrimina: caratteri, questi ultimi, invece essenziali nella discriminazione *individuale*, di soggetti, o di intere categorie, in possesso di connotati “sgraditi” ai detentori di un differenziale di potere.

1.2.1 *Categorie di soggetti potenzialmente discriminati*

Infine l'oggetto è stato delimitato ad un peculiare tipo di discriminazione in ambito scolastico: il caso degli alunni in mensa. Ritroviamo questa forma di discriminazione al centro del dibattito giurisprudenziale sorto intorno alla pretesa delle famiglie di rinunciare alla refezione scolastica per far consumare ai figli il pasto portato da casa *in contemporanea* con la fruizione del servizio mensa comunale da parte dei compagni, *negli stessi locali e negli stessi orari*. Il tema è emerso perché nel tentativo di governare il conflitto con le famiglie alcune scuole avevano autorizzato il consumo del pasto alternativo con il vincolo della fruizione in *strutture separate* dell'edificio scolastico o in momenti diversi, per esempio al termine del pasto comunitario¹⁷. L'argomento della discriminazione è ampiamente utilizzato dalle famiglie a sostegno della loro soggettiva interpretazione della funzione socializzatrice della refezione scolastica (cfr. *infra*, § 1.2.2.), benché sia stato largamente depotenziato da TAR Liguria n. 722/2019 il quale ha osservato come al nucleo familiare non possa essere attribuita “una funzione esclusiva e totalizzante nel processo di crescita, educazione e maturazione dei figli” (...), sicché le scelte compiute dalle famiglie in

patory visual methods, in M. CAPOUS-DESYLLAS - K. MORGAINÉ (a cura di), *Creating social change through creativity. Anti-oppressive arts-based research methodologies*, London, 2018, 189-207; C. KORTEGAST - K. MCCANN - K. BRANCH - A.O. LATZ - K. BRIDGET TURNER - C. LINDER, *Enhancing ways of knowing: The case for utilizing participant-generated visual methods in higher education research*, in *Review of Higher Education*, 42, 2, 2019, 485-510; L. PAUWELS - D. MANNAY, *The SAGE handbook of visual research methods*, London-Thousand Oaks, 2020²; S.H. AWAD, *The social life of images*, in *Visual Studies*, 35,1, 2020, 28-39 (in press).

17. Cfr. M. RAITERI, *Esiste ancora la discrezionalità tecnica dell'amministrazione? Le scelte alimentari alternative tra decisioni giudiziarie, pratiche amministrative e cultura giuridica degli operatori scolastici e delle famiglie*, in C. PENNISI - F. PRINA - M.A. QUIROZ VITALE - M. RAITERI (a cura di), *Amministrazione, cultura giuridica e ricerca empirica*, Sant'Arcangelo di Romagna, 2018, 199-220; M. RAITERI, *Viva la pappa col pomodoro. Quello che le decisioni sulle scelte alimentari alternative a scuola non dicono*, in C. FRANCESCONI - M. RAITERI (a cura di), *Pratiche alimentari e relazioni sociali*, Milano, 2018, 140-158.

materia alimentare, anziché costituire espressione di una volontà incomprimibile, devono realizzarsi nei limiti di compatibilità con le azioni poste in essere dall'amministrazione nell'interesse pubblico, peraltro presidiate da controlli sanitari e di qualità ovviamente non riproducibili in ambito domestico”.

L'esecutività della sentenza di TAR Liguria, che legittima la separazione delle strutture come soluzione che consente il consumo dei pasti alternativi senza produrre effetti discriminatori, è stata sospesa con ordinanza della VI sezione del Consiglio di stato n. 5305/2019. Dopo un rinvio (ord. collegiale n. 2686/2020 27/4/2020) la questione non è mai giunta alla discussione nel merito in quanto con sentenza n. 7367/2020 del 24/11/2020 è stata dichiarata la sopravvenuta carenza di interesse motivata dal fatto che le minori non frequentavano più scuole dotate del servizio mensa. Tuttavia questa ordinanza ha aperto uno spiraglio nella inflessibile posizione assunta dal massimo organo di giustizia amministrativa a partire dalla sentenza-capofila n. 5156/2018 perché per la prima volta asserisce che, nel caso concreto, l'Amministrazione scolastica avrebbe potuto dimostrare che l'obiettivo della tutela dell'incolumità fisica degli alunni gravemente allergici “non fosse conseguibile attraverso un mezzo non limitativo della naturale facoltà dei minori ricorrenti (rispettivamente delle relative famiglie) alla scelta alimentare e del relativo esercizio nel consueto contesto socio-educativo, in particolare attraverso l'attività di vigilanza da svolgere dall'istituzione scolastica, mediante il proprio personale, nel momento di consumazione del pasto nell'ambito dello stesso refettorio, al fine di evitare rischi di contaminazione di cibi dei due alunni in 'codice rosso' e, al contempo, assicurare la necessaria integrazione dei due alunni consumatori di pasti 'domestici', in un momento di particolare rilevanza socio-pedagogica”.

In linea teorica possono infatti essere presenti in mensa quattro categorie di alunni che consumano pasti diversi dai menu preparati sulla base delle indicazioni nutrizionali contenute nelle tabelle apposite validate dal Ministero della Salute:

- coloro che fruiscono di pasti alternativi distribuiti dal servizio comunale contraddistinti da apposite procedure di sicurezza per ragioni igienico-sanitarie (allergici e intolleranti);
- coloro che fruiscono di pasti alternativi distribuiti dal servizio comunale per ragioni etico-religiose;
- coloro che fruiscono di pasti alternativi su richiesta delle famiglie (che può essere connessa a ragioni etico-culturali, per esempio l'imposizione al figlio di una alimentazione vegana, che contravviene alle

- indicazioni nutrizionali ritenute “normali” per la fascia di età) nel caso in cui la scuola abbia ritenuto di acconsentire;
- infine, coloro che fruiscono di pasti alternativi sulla base di un provvedimento giudiziario, nel caso in cui la scuola non abbia autonomamente ammesso la richiesta delle famiglie.

Mentre la tutela della salute della prima categoria di alunni (allergici e intolleranti) è il criterio prioritario su cui si fonda la decisione delle singole scuole di consentire/non consentire agli alunni di consumare il pasto portato da casa, dal punto di vista della possibile discriminazione la categoria “problematica” è la terza, perché la scuola può ammettere i bambini alla fruizione di un pasto alternativo in base a soluzioni quali, appunto, le strutture separate o gli orari diversificati, dettate dalle condizioni strutturali dei locali, che non possono prescindere da valutazioni tecniche e, in quanto tali, restano affidate alla discrezionalità dell’amministrazione scolastica¹⁸. A tale profilo ha rivolto la sua attenzione anche il Consiglio di stato: con l’ordinanza n. 1086/2019 ha infatti disposto un’istruttoria sullo stato dei luoghi oggetto del provvedimento del Dirigente scolastico impugnato. Le famiglie continuano però a ritenere che i criteri assunti dalle istituzioni scolastiche siano discriminatori, oltretutto lesivi del processo di socializzazione di cui il tempo mensa fa parte: punto, quest’ultimo, sul quale tutti, a cominciare dal Ministero dell’ Istruzione, concordano.

Allo stato la quarta categoria appare meno problematica perché finora non risultano provvedimenti giudiziari che, oltre ad enunciare il principio di diritto, dispongano anche le modalità di fruizione del pasto, rispetto alle quali è riconosciuta l’autonomia organizzativa dell’amministrazione scolastica (cfr. ordinanza Consiglio di stato VI sezione n. 5305/2019). Ciò appare la logica conseguenza del fatto che i giudici che, allineandosi alla nota sentenza-capofila n. 5156/2018, sostengono l’autodeterminazione delle scelte alimentari la configurano come un diritto di libertà individuale e incompressibile, senza porre, se non marginalmente, la questione del bilanciamento degli interessi di tutti gli appartenenti alla comunità scolastica. Quest’ultimo è invece l’impianto di una oramai cospicua giurisprudenza di merito che nega la possibilità di fruire di un pasto alternativo a scuola, sistematizzata prima nell’ordinanza interlocutoria n. 6972/2019 e successivamente nella sentenza della Corte di cassazione a sezioni unite n. 20504/2019¹⁹.

18. Nel senso indicato in M. RAITERI, *Esiste ancora la discrezionalità*, cit.

19. La sentenza costituisce il *revirement* dell’ormai nota decisione della Corte d’Appello Torino 21 giugno 2016 n. 1049, in <http://legale.savethechildren.it-/Leggi/Details/d3afc0>

1.2.2 La funzione di socializzazione del “tempo mensa”

Come si è già accennato in tutte le (ormai numerose) decisioni giurisprudenziali aventi ad oggetto la pretesa delle famiglie al consumo in mensa del pasto portato da casa sono sistematicamente richiamate le funzioni di socializzazione della refezione scolastica e del tempo ad essa riservato. Si tratta di funzioni genericamente individuate nella *condivisione dei contenuti educativi connessi al tempo mensa*, di cui non sono specificati gli obiettivi, e quindi non è possibile stabilire in modo univoco rispetto a *chi*, a *che cosa* o *da dove* alcuni alunni sarebbero esclusi, e conseguentemente *discriminati*. Ciò nonostante è rispetto a tale indefinito “parametro” che le famiglie individuano le modalità di esclusione più diverse e adducono un preteso processo di discriminazione che sarebbe messo in atto dai dirigenti scolastici impegnati ad implementare una soluzione di mediazione tra le diverse esigenze dei componenti la comunità scolastica che assegna priorità alla necessità di evitare scambi di cibo fra gli utenti della mensa e possibili contaminazioni degli alimenti a tutela dei soggetti

d036f647949ade7054bdba3d20?-container=leggi-materiali-giurisprudenza-it, che per la prima volta ha ammesso il consumo del pasto portato da casa ed è stata citata come “precedente” (chiaramente non vincolante nel nostro ordinamento) in tutti i ricorsi presentati dalle famiglie nelle varie sedi giudiziarie. La tesi della Cassazione coincide con la posizione espressa da chi scrive quando la situazione era ancora solo adombrata ed estremamente nebulosa (cfr. M. RAITERI, *Esiste ancora la discrezionalità*, cit.). Al quadro descritto nel testo si è aggiunta, per un breve periodo e a quanto ci consta in un solo comune, una quinta categoria di bambini destinatari di una forma diversa di discriminazione, difficilmente percepibile da coloro che ne sono effettivamente vittime: quella che il Tribunale di Milano, nella sentenza n. 20954/2018 (nota come “caso Lodi”) ha definito discriminazione collettiva, annullando nella parte del provvedimento che l’aveva determinata il Regolamento comunale per l’accesso alle prestazioni sociali agevolate. Il Comune di Lodi aveva infatti integrato le modalità di accesso alla prestazione regolate dal D.P.C.M. n. 156/2013 (D.S.U. Dichiarazione sostitutiva unica per il calcolo dell’ISEE) con la richiesta rivolta ai soli cittadini extracomunitari di attestare il mancato possesso di redditi nei paesi di provenienza. In mancanza di tale documentazione i bambini sarebbero stati ammessi a fruire del servizio a tariffa intera e non alla tariffa agevolata prevista per lo scaglione di reddito. Il giudice di Milano ha ritenuto che tale richiesta – formulata al di fuori delle previsioni di legge – integri, con riguardo all’effetto prodotto dal comportamento, che non richiede la volontà di discriminare gli appartenenti ad una categoria, una discriminazione collettiva nella misura in cui implica uno svantaggio nei confronti di un numero indeterminato di soggetti. Tuttavia questa decisione, successivamente confermata da Corte Appello Milano Sezione delle Persone, dei Minori e della Famiglia 26/11/2020 (R.G.n. 77/2019), ha esaminato un caso di accesso differenziato al servizio che però rinvia ad una dimensione burocratica, e non implica come modalità di attuazione una separazione fisica, materiale o spaziale degli alunni, che è invece il tema al centro del nostro esperimento didattico.

allergici e intolleranti. In concreto le famiglie interpretano la funzione di socializzazione in termini di *compresenza degli alunni in refettorio* e quindi come criterio di “esclusione” l’adozione di modalità di fruizione dei pasti – rispettivamente il pasto distribuito in mensa e quello portato da casa – in *strutture separate* dell’edificio scolastico e/o in *momenti diversi* (per esempio al termine del pasto comunitario).

Di recente la giurisprudenza amministrativa ha recuperato il suggerimento contenuto nell’ordinanza n. 1623/2019 della VI sezione del Consiglio di stato – “l’istituzione scolastica dovrà effettuare, mediante il proprio personale, una attività di vigilanza, nel momento di consumazione del pasto nell’ambito dello stesso refettorio, al fine di evitare rischi di contaminazione di cibi” – che sembra affievolire la tesi del diritto di libertà individuale e *incomprimibile* all’autodeterminazione delle scelte alimentari su cui è incentrata la sentenza-capofila n. 5156/2018 della V sezione. Una prima precisazione è contenuta in TAR Lazio sezione III bis n. 14368/2019, secondo il quale “[L]’inidoneità del locale refettorio, argomento (...), va affrontato e risolto facendo applicazione delle norme vigenti in materia di gestione del rischio nei luoghi di lavoro”. Il rilievo è ulteriormente sviluppato nel decreto n. 1480/2020 del Consigliere delegato della VI sezione del Consiglio di stato. Dopo avere osservato che l’autorefezione non comporta una modalità solitaria di consumazione del pasto si affronta per la prima volta in modo articolato la questione delle procedure per la gestione dei *rischi da interferenze* che amministrazione scolastica e comunale devono adottare adeguando il Documento unico di valutazione dei rischi – a proposito del quale è richiamato, per la prima volta da quando il dibattito ha preso avvio, il D.Lgs. n. 81/2008²⁰ – in modo da consentire “la consumazione dei pasti degli studenti in un tempo condiviso che favorisca la loro socializzazione”.

All’interno della giurisprudenza amministrativa resta però la contrapposizione tra le due tesi, che ruota intorno ai tentativi di definizione del cosiddetto “tempo mensa”. Da un lato, come abbiamo già osservato, il TAR Liguria si schiera in favore della soluzione delle strutture separate, ritenendo che “le finalità formative sottese [al tempo mensa] (...) implicano necessariamente una prospettiva di socializzazione che, a sua volta, comporta la condivisione dei cibi in una situazione di sostanziale uguaglianza, salvi i limiti imposti da esigenze di salute o religiose”. Dall’altro lato il TAR Lazio, impegnato a propugnare la tesi del diritto *incomprimibile* di libertà individuale con le decisioni-fotocopia di cui tratteremo,

20. M. RAITERI, *Esiste ancora la discrezionalità*, cit., 200 e 209.

introduce la distinzione tra “tempo mensa” e “servizio mensa”. Il primo è a tutti gli effetti tempo scuola, perché “se vissuto e condiviso tra tutti i membri della classe, rappresenta un essenziale momento di condivisione, di socializzazione, di emersione e valorizzazione delle personalità individuali, oltre che di confronto degli studenti con i limiti e le regole che derivano dal rispetto degli altri e dalla civile convivenza”; il secondo “non può dirsi invece strettamente qualificante il servizio di pubblica istruzione”. Su questa base è facile giungere alla conclusione secondo cui “[U]n conto (...) è la socializzazione che caratterizza il tempo mensa, un conto è l’obbligo di consumare e condividere lo stesso cibo”, e quindi negare legittimità alla soluzione delle strutture separate, pur senza giungere ad esaltarne il carattere discriminatorio.

2. *La separazione delle strutture come modalità per la contestuale fruizione di diritti “incompatibili”*

Il tema delle strutture separate per la fruizione di diritti che per la loro tipologia (od altre motivazioni) non possono essere *contemporaneamente* esercitati da tutti i detentori è stato affrontato da diverse prospettive, ed è uno degli argomenti classici nelle analisi degli antesignani delle correnti di *Law and Economics*, a cominciare dal celeberrimo teorema di Coase, e di *Law and Status*. Intendiamo quindi ripercorrere brevemente le argomentazioni dei giudici amministrativi alla luce di questi apparati concettuali.

2.1 *Le strutture separate nelle argomentazioni dei giudici amministrativi*

Come abbiamo già osservato la questione delle *strutture separate* e della loro *portata discriminatoria* nel caso di un’alunna ammessa a consumare il pasto domestico in aula mentre i compagni mangiavano la frutta al ritorno dalla mensa è stata specificamente affrontata da TAR Liguria I sezione nell’ordinanza n. 269/2018: “le modalità organizzative adottate dall’Istituto scolastico non pregiudicano il preteso diritto di scelta alla consumazione del pasto portato da casa” e non integrano “forme di discriminazione nei confronti dei minori coinvolti dalle scelte [dei genitori ricorrenti]”. Nella successiva sentenza n. 722/2019, oltre a ribadire tale posizione, il TAR attribuisce “i pregiudizi denunciati, sostanziatisi nel privare le alunne di un’importante esperienza educativa di gruppo (...) alle scelte delle famiglie che, indicando un orario scolastico con impegni

pomeridiani, avevano privilegiato un'offerta formativa comprendente la mensa" a fronte di altre opzioni disponibili.

Come si è accennato l'innovativa posizione della giurisprudenza amministrativa ligure è stata immediatamente ricondotta dal Consiglio di stato (con ordinanze n. 1623/2019 e n. 5305/2019, entrambe della VI sezione) nell'alveo del modello del diritto individuale ed incompressibile di libertà all'autodeterminazione delle scelte alimentari delineato nella sentenza-capofila n. 5156/2018: un modello che non implica la valutazione dei coesistenti, e solitamente antitetici, o incompatibili, diritti degli altri appartenenti alla comunità scolastica. Dopo una prima apertura all'indagine sullo stato dei luoghi, necessario ed esclusivo presupposto dei modi in cui i rispettivi diritti possono concretamente essere declinati, con l'avvio di un'istruttoria²¹, nella successiva ordinanza n. 1623/2019 il Consiglio di stato rileva che su una popolazione studentesca di 1282 alunni solo due consumano il pasto portato da casa per cui, nel caso concreto, "deve essere consentito che la consumazione del pasto da parte degli alunni appellanti avvenga insieme agli altri alunni al fine di assicurare la necessaria integrazione in un momento di particolare rilevanza per lo stesso sviluppo educativo".

Questa soluzione da un lato delegittima la soluzione della separazione delle strutture ma, dall'altro lato, "implica che l'istituzione scolastica dovrà effettuare, mediante il proprio personale, una attività di vigilanza, nel momento di consumazione del pasto nell'ambito dello stesso refettorio, al fine di evitare rischi di contaminazione di cibi".

Sul punto della vigilanza in mensa interviene puntualmente il citato decreto n. 1480/2020: "spetta al corpo docente la vigilanza sui minori, volta ad evitare che vi siano scambi incontrollati di alimenti; (...) nei termini già evidenziati dalla Sezione, la tutela di tutti gli interessi, pubblici e privati (...) si attua attraverso l'ordinaria attività di vigilanza di competenza dell'istituzione scolastica, mediante il proprio personale, nel momento di consumazione del pasto nell'ambito dello stesso refettorio". Si tratta di

21. Ordinanza n. 1086/2019 con cui la VI sezione del Consiglio di stato ha disposto l'acquisizione di una relazione del Preside volta a chiarire: a) il numero complessivo degli alunni della scuola e di coloro che hanno optato per il pasto domestico; b) la "consistenza effettiva del refettorio, anche mediante produzione di documentazione fotografica, indicando quale è la normale distribuzione all'interno di esso dei singoli tavoli utilizzati"; c) "natura ed estensione del diverso locale presso il quale (...) può essere consumato il pasto domestico, nonché la sua collocazione rispetto al refettorio"; d) il numero di alunni che utilizza effettivamente tale diverso ambiente scolastico per consumare il pasto domestico; e) il numero di alunni portatori di rischi allergici legati al cibo; f) "come viene svolta la vigilanza dei docenti in relazione ai due ambienti sopra indicati".

una questione già sollevata (almeno) nell'ordinanza Tribunale Napoli 25 maggio 2017 che per la prima volta aveva prospettato la necessità – rimasta a lungo disattesa – della formazione del personale scolastico in tema di prevenzione e gestione dei rischi alimentari (allergie, intolleranze, contaminazioni). Il seppur cauto riallineamento della giustizia amministrativa al modello del bilanciamento di interessi tracciato dalla giurisprudenza ordinaria riporta nuovamente l'attenzione su questo tema.

Dapprima TAR Liguria, *cit.*, ha segnalato che gli insegnanti non sono necessariamente in possesso delle “competenze occorrenti per affrontare particolari criticità igienico-sanitarie”. La questione è stata poi diffusamente ripresa nella serie di decisioni-fotocopia di TAR Lazio, sezione III *bis*. La prima sentenza, n. 14368, a cui si sono omologate la n. 1576/2020 e, infine, la n. 2313/2020, sottolinea definitivamente l'esigenza di una specifica formazione del personale scolastico: “[I]ndividuati i rischi di interferenza non resta che determinare gli strumenti e ‘le misure per eliminare e, ove ciò non sia possibile, ridurre al minimo’ i medesimi e tali misure non possono che essere costituite da *un'adeguata formazione ed informazione rivolta al corpo docente cui la legge assegna la funzione di vigilanza ed assistenza educativa*”.

Le sentenze non si spingono ad affrontare i dettagli della questione, ma occorre tenere presente che tecnicamente l'accertamento della contaminazione di alimenti presuppone un'indagine chimico-strumentale, e quindi la strategia di prevenzione non può essere individuata soltanto nell'azione di vigilanza da parte del personale scolastico.

2.2 *Le strutture separate nella prospettiva del diritto diseguale*

La fruizione di un bene o servizio mediante l'utilizzo di *strutture separate* ha una storia *giuridica* quanto meno risalente all'epocale sentenza della Corte Suprema *Brown vs. Board of Education of Topeka* (1954)²²: nel contesto socioculturale dell'America degli anni Cinquanta del Novecento tali strutture, adibite ad usi differenziati sulla base dell'appartenenza etnica, costituivano un dispositivo di discriminazione che la decisione redatta dal Justice Warren riconobbe come incostituzionale, determinandone la rimozione.

Gli effetti discriminatori associati a strumenti o modalità di trattamento differenziato di situazioni che presentano analoghe esigenze di tutela possono essere inquadrati dal punto di vista di una cultura giuri-

22. *Brown v. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 483 (1954).

dica che si identifica con la prospettiva di *Law and Status*²³ o del *diritto diseguale*²⁴. In effetti la giurisprudenza che nega la pretesa dei genitori all'autodeterminazione delle scelte alimentari utilizza come strumento di mediazione del conflitto, e conseguentemente come principio giuridico applicabile alla fattispecie, la categoria del *bilanciamento dei diritti*, sottintendendo il bisogno di riequilibrare le posizioni all'interno della comunità scolastica.

Nel caso della refezione scolastica la questione si pone con particolare enfasi – anche se paradossalmente al di fuori del dibattito giurisprudenziale – perché nella dinamica di (pretesa) discriminazione si innestano due ulteriori elementi: il controllo dei pari e l'effetto stigmatizzante storicamente associato ad un pasto qualitativamente “povero”.

Per quanto riguarda il primo elemento le ricerche empiriche hanno messo in evidenza che le preferenze alimentari in mensa sono, spesso inconsapevolmente²⁵, influenzate dalle scelte dei compagni²⁶, al punto da spingere gli alunni ad entrare, seppur temporaneamente (e limitatamente al pasto consumato in mensa), in conflitto con gli stili alimentari assunti come “normali” nei contesti familiari (M. Raiteri, P. Losa, 2020) e da indurre una modificazione dei significati sociali attribuiti agli alimenti. Questa dinamica evidenzia una dimensione “emozionale” del pasto che si identifica con l'ambiente socializzante del refettorio e quindi riconduce alla dimensione associata al “tempo mensa”²⁷, e ovviamente alla sua defi-

23. J.M. MURTAGH, *Status offenses and due process of law*, in *Fordham Law Review*, 36, 1, 1967, 51-58; R. LANDAU, *Status offences: Inequality before the law*, in *University of Toronto Faculty of Law Review*, 39, 2, 1981, 149-169; J.L. ROBERTS - E. WEEKS, *Healthism: Health-status discrimination and the law*, New York, 2018; S.M. MOMANI - M.S. AL-JUBOURI - N.A. AL-DABBAS, *Evolution of Individual Status in International Law*, in *Journal of Politics and Law*, 11, 4, 2018, 116-122.

24. T. CASADEI, *Diritti umani in contesto: forme della vulnerabilità e “diritto diseguale”*, in *Ragion pratica*, 2, 2008, 291-312.

25. Cfr. S. ROSS, *'Do I really have to eat that?' A qualitative study of schoolchildren's food choices and preferences*, in *Health Education Journal*, 54, 1995, 316.

26. Benché tale relazione possa essere resa più complessa dall'incidenza di ulteriori variabili, in particolare genere, appartenenza etnica e status sociale (A. LUDVIGSEN - S. SCOTT, *Real kids don't eat quiche: what food means to children*, in *Food, Culture and Society*, 12, 4, 2009, 417-436).

27. Le dinamiche sociologiche della mensa possono essere rappresentate anche nei termini di una strategia governamentale, tema trattato ampiamente in M. RAITERI - P. LOSA, «La questione vitale dei pasti a scuola». *La valutazione degli avanzi della refezione scolastica come metodo predittivo dell'insorgenza precoce di disturbi del comportamento alimentare*, in *Rassegna italiana di valutazione*, 71, 2020, 92-121.

nizione, che, come abbiamo osservato, nelle argomentazioni dei giudici appare alquanto nebulosa.

Il secondo elemento, iconicamente rappresentato da un pasto tipico degli indigenti di dickensiana memoria, pane e burro, o formaggio, può far sì che la “difficoltà” sperimentata dal bambino il cui pasto, composto da alimenti socialmente considerati “poveri”, deve essere consumato in presenza di compagni la cui alimentazione è culturalmente associata ad uno *status* sociale più elevato²⁸, si trasformi in una dinamica discriminatoria di contrapposizione tra due gruppi – i privilegiati e gli “altri” – e, in ultima analisi, in un processo di stigmatizzazione²⁹.

2.3 *Le strutture separate e l'ottimalità paretiana*

La logica descritta nel paragrafo precedente, alla base delle rivendicazioni delle famiglie all'autodeterminazione delle scelte alimentari a scuola, si è affermata grazie al dispositivo del diritto *incomprimibile* di libertà individuale elaborato dalla giurisprudenza amministrativa maggioritaria³⁰, che si è contrapposto al modello del bilanciamento degli interessi consolidato dalla Corte di cassazione a sezioni unite fino al punto di determinare la situazione di *impasse* che oggi grava concretamente sulle soluzioni adottate dai dirigenti scolastici.

Esiste però anche una prospettiva di analisi dei diritti che per la loro tipologia non possono essere esercitati simultaneamente perché produrrebbero azioni opposte, che si eliderebbero vicendevolmente o si rivelerebbero reciprocamente dannose, e che quindi richiedono la predisposizione di strutture o zone separate: il riferimento è a *Law and Economics*, una prospettiva che in tale orizzonte non include la chiave di lettura della discriminazione.

Uno dei testi fondativi all'origine di questa corrente è *Pareto Optimality and the Law*). Mishan, il suo autore, discute la soluzione idonea a

28. Cfr. A. METCALFE - J. OWEN - G. SHIPTON - C. DRYDEN, *Inside and outside the school lunchbox: themes and reflections*, in *Children's Geographies*, 6, 4, 2008, 403-412.

29. Cfr. M. RAITERI, *Esiste ancora la discrezionalità*, cit.; ID., *Viva la pappa*, cit.

30. In sede di TAR non sono mancate decisioni dissonanti rispetto a questo modello (su tutte la già citata giurisprudenza del TAR Liguria, ma anche TAR Campania sezione VI n. 1548/2017). Tuttavia le sentenze successive appaiono ormai completamente allineate al canone interpretativo del Consiglio di stato: cfr. le già citate TAR Lazio Sezione III *bis* n. 14368/2019, n. 1576/2020 e n. 2313/2020. A margine sarebbe interessante indagare sia le dinamiche della individuazione della competenza del giudice da parte dei ricorrenti sia le dinamiche di passaggio di carriera dei giudici dal TAR Lazio al Consiglio di stato.

garantire la compresenza – e quindi a governare il conflitto che inevitabilmente insorgerebbe – di due gruppi che si recano in spiaggia: il primo composto da individui che intendono ascoltare la radio ad alto volume, il secondo composto da individui desiderosi di godere del silenzio e del fragore delle onde³¹.

Nella proposta di Mishan la soluzione delle strutture differenziate – nel caso della spiaggia l'allestimento di zone separate, ciascuna dedicata ad una delle due attività – consente agli appartenenti ai due gruppi di esercitare simultaneamente i loro diritti senza limitare quello dell'altro gruppo, né danneggiarlo, sotto il vincolo che il regime vigente in ciascuna zona – permesso o divieto di un determinato comportamento – sia coercitivo per tutti coloro che vi accedono. Tale soluzione non solo non appare discriminatoria, ma, nella prospettiva di *Law and Economics*, risulta anche *pareto-ottimale*: si tratta cioè di una posizione di *equilibrio*³². L'allontanamento dalla rispettiva zona, in cui è possibile esercitare l'attività preferita (ossia il proprio diritto), costituisce un peggioramento della propria condizione: nell'esempio della spiaggia uscire dall'area in cui è consentito ascoltare musica ad alto volume significa non poterlo più fare.

Nella realtà la soluzione delle strutture separate non è ovviamente a costo zero: lo stesso Mishan introduce nel modello sia i costi capitale sia i costi amministrativi connessi a tale soluzione, questi ultimi individuati negli "sforzi aggiuntivi richiesti dall'amministrazione e dalla supervisione delle nuove strutture [che] si risolvono in una attribuzione di ulteriori mansioni al personale già utilizzato in precedenza, e quindi non incidono sulle risorse disponibili"³³.

Riportiamo adesso la soluzione di Mishan al caso della refezione scolastica, in cui le due zone separate della spiaggia corrispondono alle due aree in cui è suddiviso il refettorio, in ciascuna delle quali agli alunni è consentito consumare in condizioni di sicurezza alimentare il pasto "preferito": nell'area A il pasto distribuito dall'azienda di ristorazione, privo di restrizioni; nell'area B i pasti "alternativi" (menu etico-culturali, pasti portati da casa, ecc.). I soggetti allergici nella realtà delle mense scolastiche

31. Cfr. E.J. MISHAN, *Pareto Optimality and the Law*, in *Oxford Economic Papers. New Series*, 19, 3, 1967, 255-287 (traduzione parziale di M. Raiteri ad uso didattico, materiali del corso di *Teoria delle decisioni*, Università degli Studi di Genova, a.a. 1999-2000, inedita).

32. Come noto il concetto paretiano di equilibrio del sistema sociale [cfr. V. PARETO, *Trattato di sociologia generale*, in G. FARINA (a cura di), *Compendio di sociologia generale*, Firenze, 1916] sarà poi ripreso da Talcott Parsons.

33. E.J. MISHAN, *Pareto Optimality*, cit.

normalmente non consumano il pasto in locali separati, ma i loro piatti sono contrassegnati mediante apposite procedure di sicurezza previste dalla normativa. Nel nostro esempio, quindi, mantenendo ferma la facile individuazione delle portate a loro destinate, gli allergici potrebbero indifferentemente consumare i loro pasti nello spazio A o nello spazio B.

La soluzione delle strutture separate è di *equilibrio* perché l'allontanamento, o lo spostamento, di un bambino da una zona all'altra accrescerebbe i fattori di rischio connessi alla sicurezza alimentare: per esempio l'alunno che porta il cibo da casa potrebbe scambiare cibo con i compagni che mangiano il menu distribuito in mensa sottraendosi alla più intensa sorveglianza presente nella sua zona, diffondere eventuali contaminazioni che non sarebbe poi più possibile tracciare, al contrario di quanto avviene con le procedure di preparazione dei cibi a cui sono assoggettate le aziende di ristorazione, e quindi richiedere un'intensificazione della sorveglianza anche nello spazio teoricamente meno soggetto a rischi alimentari (già controllati a monte), ecc.

L'allestimento di aree separate in mensa richiede di sostenere entrambi i costi segnalati da Mishan. Occorre infatti predisporre i locali o apportare modifiche strutturali all'esistente per consentire agli alunni di fruire contemporaneamente dei rispettivi "diritti" (nella misura in cui il pasto portato da casa sia ammesso o autorizzato dal giudice). A questa categoria di costi fanno riferimento le – in realtà poco numerose – decisioni di giudici ordinari che affrontano la questione dell'efficacia del diritto a portare il pasto da casa sostenendo che tale diritto risulterà inefficace se non sarà subordinato all'effettiva disponibilità (o alla possibilità di allestire e procurare) dispositivi di refrigerazione o riscaldamento: in mancanza di tali dispositivi il diritto, pur riconosciuto dal giudice, rimarrebbe, appunto, secondo la nota espressione coniata dei giusrealisti americani, "sulla carta"³⁴.

Come abbiamo osservato in precedenza le aree separate in mensa implicano anche ingenti costi amministrativi collegati alla sorveglianza, con cui si identificano gli "sforzi aggiuntivi" descritti da Mishan, che richiedono l'"attribuzione di ulteriori mansioni al personale già utilizzato

34. È per esempio il caso di Tribunale Napoli ordinanza 25 maggio 2017, <http://www.edscuola.eu/wordpress/wpcontent/uploads/2017/05/Ordinanza-Cautelare.pdf>. Al di là dell'esempio delle spiagge separate contenuto nel saggio di Mishan e dell'applicazione al caso della refezione scolastica esaminato nel presente contributo l'allestimento delle strutture separate, e la questione dei relativi costi, è stato affrontato in sede di implementazione della legge che ha vietato il fumo nei locali pubblici (c.d. legge Sirchia). Il caso più recente è rappresentato dai tentativi di regolamentazione delle piste ciclabili e delle zone pedonali.

in precedenza”. Per inciso, oltre a costituire un peggioramento in senso paretiano della condizione di almeno uno dei soggetti che agiscono nell’organizzazione, quella appena individuata è anche la soluzione prospettata nell’ordinanza n. 1623/2019 del Consiglio di Stato. Tale ordinanza individua nella sorveglianza da parte del personale scolastico la strategia in grado di contemperare i rispettivi (ed eterogenei) interessi, senza preoccuparsi dei costi e delle probabili ricadute di tipo contrattuale che l’amministrazione dovrebbe sostenere per consentire l’esercizio *contestuale* dei diritti di tutti gli appartenenti alla comunità scolastica.

Si tratta evidentemente di un ulteriore ostacolo all’applicabilità del modello del diritto individuale ed incompressibile di libertà alle scelte alimentari alternative che, pur con le caute aperture recentemente manifestate, di cui si è detto *retro*, § 1.2.2., la giustizia amministrativa continua a propugnare.

A conclusione di questo paragrafo, in cui abbiamo esaminato prospettive discrepanti sul punto della discriminazione, ci poniamo alcuni quesiti: le strutture separate producono effettivamente discriminazione? E se sì, nei confronti di chi? Di entrambi i gruppi? O del solo gruppo la cui pretesa di distanziarsi dal comportamento fino a quel momento considerato “normale” (il pasto della mensa), per essere soddisfatta, ha determinato l’allestimento di strutture separate?

A questi interrogativi proveremo a rispondere alla luce dei risultati dell’esperimento condotto in aula.

3. *L’esperimento didattico: simulando la discriminazione prospettata dalle famiglie*

Nella sua struttura il nostro esperimento ricalca, con alcune varianti che tra poco saranno illustrate, le simulazioni condotte nei lavori già citati di Stark-Rose *et al.* e di Heiden e Harpel nei loro corsi universitari. Gli studenti del corso di *Sociologia della devianza* sono stati casualmente assegnati a due gruppi: quello dei “discriminati” e quello dei “privilegiati” (procedura definita in metodologia *random group assignment*).

Abbiamo modificato la nostra simulazione rispetto a Heiden e Harpel non avendo previsto l’assegnazione di alcuni soggetti ad un terzo gruppo “neutro” a causa dell’insufficiente numerosità degli studenti (N=27).

Inoltre, la rilevazione all’inizio dell’esperimento della presenza di due studenti effettivamente allergici alle nocciole (ingrediente principale dell’alimento somministrato per simulare il pasto scolastico) ci ha con-

sentito di apportare una modifica ai criteri di costituzione del gruppo dei “discriminati” che avevamo progettato, affiancando agli studenti assegnati al secondo gruppo in modalità *random*, che presumibilmente avrebbero affrontato per la prima volta, in un contesto simulativo, un’esperienza di discriminazione, soggetti che sarebbero stati in grado di confrontare la situazione di laboratorio con i trattamenti differenziati sperimentati in passato nella loro vita scolastica in conseguenza della loro condizione.

I due gruppi sono stati così organizzati: il gruppo dei “privilegiati” era formato da tutti coloro che potevano consumare il pasto distribuito in mensa *in assenza di restrizioni*. Il gruppo dei “discriminati” era composto da “alunni” che per ragioni diverse – sanitarie, etico-culturali, pretese genitoriali, provvedimenti giudiziari – dovevano consumare pasti “alternativi” in *strutture separate* appositamente allestite. Come abbiamo già osservato il metodo ha miscelato il *random group assignment* con l’assegnazione (non casuale) dettata dalla condizione reale di allergico.

A questo punto, abbiamo simulato in aula la distribuzione dei pasti in una mensa scolastica. Da questo momento, e fino al termine del paragrafo, il nostro ruolo di *ricercatori* sarà descritto in terza persona plurale.

Per evidenti ragioni logistiche anziché il pasto stabilito dai nutrizionisti e preparato dall’azienda di ristorazione collettiva i ricercatori hanno distribuito a ciascun componente del gruppo dei “privilegiati” una confezione di Nutella da 15 gr.

Il trattamento differenziato è consistito nella somministrazione a ciascun componente del gruppo dei “discriminati” – di cui facevano parte anche i *veri* soggetti allergici – di una confezione sigillata di gallette di riso integrale (che surrogava le diverse tipologie di pasti alternativi) e nella *separazione dai compagni*: i ricercatori li hanno fatti sedere tutti insieme, ma distanziati tra loro, ad un grande tavolo collocato in un lato della grande aula, in modo da consentire ai due gruppi di guardarsi e quindi di osservare i comportamenti reciproci. Del secondo gruppo facevano parte, oltre agli allergici veri (a), ai quali sono destinati piatti diversi preparati e distribuiti dall’azienda di ristorazione ma contrassegnati da apposite procedure di sicurezza alimentare, gli studenti che nella simulazione erano stati ammessi a consumare menu etico-culturali (b) e, infine, una studentessa a cui i ricercatori hanno consegnato una confezione di gallette di riso, a differenza delle altre ricoperta da un velo di cioccolato, *spiegando ad alta voce davanti a tutto l’uditorio che avrebbe consumato un pasto diverso dai loro “perché lo aveva deciso il giudice”* (c): la galletta ricoperta di cioccolato rappresentava perciò, nella simulazione, il “pasto genuino” portato da casa, oggetto della pretesa delle famiglie all’autodeterminazione

delle scelte alimentari ratificata dal giudice (sulla scia della giurisprudenza del Consiglio di stato).

I ricercatori hanno invitato gli studenti a consumare i rispettivi “pasti” senza anticipare che successivamente avrebbero chiesto di esprimere le loro sensazioni rispetto ai potenziali effetti discriminatori dei vari alimenti somministrati e delle diverse modalità di fruizione, in particolare la separazione spaziale realizzata all’interno dell’aula (che nella simulazione rappresentava il refettorio), e nel dettaglio alla possibilità di realizzare all’interno del refettorio due zone separate, in ciascuna delle quali ogni gruppo poteva esercitare il rispettivo diritto (ad alimentarsi senza restrizioni e a consumare, per le diverse ragioni illustrate, cibi alternativi).

Al termine della simulazione gli studenti sono stati immediatamente coinvolti in un *focus group* di approfondimento³⁵ che ha consentito di ripercorrere, esprimere e riflettere sulle sensazioni provate nel corso della simulazione rispetto ai comportamenti alimentari dei due gruppi, sia in prospettiva intragruppo che intergruppo.

Infine gli studenti sono stati invitati a mettere per iscritto il risultato della rielaborazione della loro esperienza rispondendo ad alcune domande, somministrate in coerenza con il ruolo sostenuto nel corso della simulazione. I testi così elaborati (riportati in *Appendice*) sono stati utilizzati per valutare l’efficacia dello strumento didattico (cfr. § 4) mediante un’analisi qualitativa dei *feedback* dei partecipanti che, coerentemente al lavoro di Starke-Rose *et al.*, ha consentito di identificare alcune aree tematiche ricorrenti: a) la consapevolezza dell’applicazione di “regole” differenziate in relazione alle diverse identità dei gruppi; b) l’impatto emozionale connesso al trattamento “ingiusto” che, a differenza dell’ipotesi inizialmente formulata, non ha riguardato i soggetti appartenenti al gruppo discriminato, ma è una sensazione sperimentata dal gruppo dei “privilegiati”; c) le reazioni individuali all’interno e fra i gruppi.

4. *L’analisi qualitativa dei feedback degli studenti*

Per ragioni di sintesi in questa sede è stata riportata in *Appendice* solo una parte delle risposte, relative a 7 studenti e contrassegnate, a tutela della loro *privacy*, con le lettere da A a G, su una popolazione di 27 studenti che hanno interagito nel sistema d’aula formando i due

35. Cfr. S. CORRAO, *Il Focus group*, Milano, 2000; S. CATALDI, *Come si analizzano i focus group*, Milano, 2009.

gruppi nel contesto della simulazione. Questa scelta è determinata dal fatto che le altre risposte erano in buona parte sovrapponibili, in alcuni casi meno informative di quelle riportate, e non tutti gli studenti hanno accettato di elaborare e di restituire un testo scritto. Si può comunque ritenere che le 7 risposte utilizzate per l'analisi qualitativa oggetto di questo paragrafo siano sufficienti a far emergere e comprendere i diversi atteggiamenti manifestati.

Insieme ai testi scritti prodotti dagli studenti per l'analisi qualitativa dei *feedback*³⁶ è stata utilizzata anche la registrazione audio-video del *focus group* di approfondimento condotto subito dopo la conclusione dell'esperimento³⁷. Come avremo modo di osservare l'utilizzo di questa documentazione ha consentito di approfondire le reazioni degli studenti allergici veri, che hanno confrontato le sensazioni sperimentate nel contesto simulativo con le esperienze vissute durante la carriera scolastica traslando retrospettivamente l'acquisita consapevolezza del carattere discriminatorio di una condizione o azione³⁸: un elemento che difficilmente avrebbe potuto emergere dalle risposte scritte. Inoltre l'utilizzo di questi dati ha mostrato come, anche nel contesto simulativo, il fatto che ad un'alunna sia somministrato un pasto diverso per disposizione del giudice non sia facilmente percepibile, ponendo quindi come ulteriore elemento di riflessione la questione della visibilità dei "segni" o indicatori di differenza (nel nostro caso evidentemente assenti): un tema esemplare dell'analisi dei processi di discriminazione.

4.1 *Il gruppo dei "discriminati" e le loro percezioni*

I due studenti effettivamente allergici non hanno mostrato alcun imbarazzo a parlare in pubblico della loro condizione, né ad essere trattati in modo diverso dai loro compagni, sia per quanto riguarda gli alimenti somministrati sia per la separazione degli spazi, essendo addestrati a queste modalità fin dalla scuola dell'infanzia. In sintonia con i loro trascorsi scolastici, e in particolare con alcune situazioni di rischio effettivamente sperimentate in passato (poi fortunatamente risolte autonomamente e

36. Cfr. A. STRAUSS - J. CORBIN, *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory*, Newbury Park, 2008; S. SILVERMAN, *Doing Qualitative Research*, Newbury Park, 1999 (tr. it. *Come fare ricerca qualitativa*, Roma, 2002).

37. Per effettuare la quale era stato preliminarmente richiesto agli studenti di esprimere il loro consenso.

38. Cfr. R.M. STARK-ROSE - J.M. LOKKEN - F. ZARGHAMI, *Increasing*, cit.

in modo positivo) che le carenze nella formazione dei loro docenti in materia di somministrazione extrasanitaria di farmaci salvavita non avevano consentito di gestire in modo corretto, gli studenti allergici hanno vissuto positivamente le misure adottate nei loro confronti nel contesto sperimentale come una forma di “protezione”.

Il *focus* ha inoltre permesso di rilevare che la studentessa autorizzata a consumare il “pasto genuino” portato da casa aveva percepito soltanto l’azione della separazione dai compagni, ma non aveva compreso che il trattamento differenziato era associato alla decisione del giudice di autorizzare la rinuncia al menu somministrato in mensa, benché durante la distribuzione dei pasti i ricercatori avessero sottolineato la condizione dell’“alunna” *spiegando ad alta voce davanti a tutto l’uditorio che avrebbe consumato un pasto diverso dal loro “perché lo aveva deciso il giudice”*.

Coerentemente con quanto sopra in sede di rielaborazione scritta dell’esperienza la studentessa ha dichiarato di avere *“avvertito una discriminazione e un senso di non appartenenza al gruppo”* [domande 3 e 4, soggetto G], non tanto dovuta al cibo diverso, quanto alla separazione spaziale rispetto ai compagni che consumavano il “pasto normale”.

4.2 Il gruppo dei “privilegiati” e le loro percezioni

Le percezioni degli studenti “privilegiati”, che hanno consumato il pasto distribuito in mensa in assenza di restrizioni alimentari, rivelano dettagli particolarmente sorprendenti.

In primo luogo tutti hanno ragionato in termini di *gruppo sociale* e non in una prospettiva individualistica. Il rilievo è tanto più significativo perché nel percorso di studi della classe L-14 *Sociologia della devianza* è l’unica disciplina sociologica impartita, all’interno della quale i concetti sociologici generali, tra cui la distinzione tra *società* e *gruppi sociali*, sono presentati in modo inevitabilmente sintetico. Ci chiediamo però – riservandoci successivi approfondimenti – se e in quale misura questo angolo visuale possa essere stato influenzato dalle modalità di assegnazione ai gruppi sperimentali, applicate *in presenza* degli studenti, che quindi hanno svelato il meccanismo di formazione dei gruppi.

Alcuni hanno interpretato la separazione spaziale come un elemento di lacerazione di un gruppo inizialmente coeso: *“[L]imita la convivialità e mette le distanze fra le persone che sono parte di una comunità. Si creano delle divisioni all’interno del gruppo”* [domanda 1, soggetto E].

Altri hanno individuato in tale separazione un elemento *“che ha alimentato la diversità tra i gruppi”* [domanda 1, soggetto A], sottintenden-

do che la classe non era considerata già in precedenza un gruppo coeso (nell'ambito del *focus* questi aspetti non sono stati approfonditi).

In *tutti i casi* la dinamica discriminatoria è descritta in modo antitetico alla rappresentazione proposta dalle famiglie nelle sedi giudiziarie, mentre risulta coerente con i risultati di Heiden e Harpel (*cit.*, 25): è narrata come una difficoltà – spesso definita *colpa* o *disagio* – sperimentata dai “privilegiati” nei confronti di coloro che per varie ragioni (sanitarie, etico-culturali, ecc.) appaiono “diversi”. Al di là della posizione estrema di una studentessa che ha consumato il pasto sentendosi “problematicamente diversa” dai compagni a cui sono imposti menu alternativi in generale gli appartenenti al primo gruppo si sono sentiti *osservati* dai secondi proprio a causa della loro condizione, vissuta come una sorta di privilegio, che non riguarda (tanto) la diversa tipologia del pasto, quanto il fatto di non essere costretti ad adottare particolari cautele per tutelare la propria salute, o di non subire le imposizioni dei genitori in tema di scelte alimentari. Infatti gli alunni che consumano un pasto alternativo in base ad un provvedimento del giudice sono visti come “*obbligati a mangiare un altro menu imposto dai loro genitori*” [domanda 1, soggetto A] “*perché i genitori hanno scelto quali alimenti fossero giusti per loro*” [domanda 2, soggetto F].

L'altro aspetto singolare che è emerso è che, pur non essendo a conoscenza del dibattito sul diritto all'ascolto del minore (M. Raiteri, 2018b), in quanto l'ordinamento della classe di Scienze giuridiche applicate non comprende insegnamenti di diritto dei minori, tutti gli studenti hanno dato per scontato che non si sia trattato di una decisione dell'“alunna”, ma che la scelta alimentare le sia stata imposta dalla famiglia, trascurando, in parallelo, il ruolo che il provvedimento giurisdizionale svolge nella vicenda.

Singolarmente i “privilegiati” hanno etichettato l'altro gruppo come “isolati”. Le strutture separate non sono state pertanto percepite come una soluzione per la gestione dei rischi connessi alla sicurezza alimentare vantaggiosa per *tutti* i componenti della comunità, ma come un meccanismo di esclusione di *alcuni* soggetti dall'iniziale gruppo indiviso. L'area riservata ai “privilegiati” non è considerata come “staccata” da qualcosa: in termini architettonici dall'altra parte della mensa, e in termini sociali dall'altro gruppo. Pur esprimendo una esplicita difficoltà nei confronti di coloro che consumano pasti diversi il punto di vista è inconsapevolmente quello di chi detiene (asimmetricamente) un differenziale di potere che si estrinseca nell'osservazione dei comportamenti da un angolo visuale – l'area della mensa di sua “competenza” – che non percepisce come “diviso” dallo spazio destinato all'altro gruppo e riflettente l'esigenza di una tutela del tutto analoga.

Infine i “privilegiati” hanno operato all’interno del gruppo degli “isolati” un’ulteriore distinzione che riproduce le modalità di assegnazione al gruppo e probabilmente recepisce anche l’atteggiamento di positività con cui gli studenti allergici hanno rappresentato la loro condizione e le “cautele” che la scuola adotta per preservare la loro salute. In altri termini non tutte le ragioni di “esclusione” sono state percepite in modo completamente negativo: gli alunni allergici sono esclusi “per il loro bene”, e questa misura è stata interpretata come una manifestazione della preoccupazione della scuola per la tutela della loro salute, nonostante gli inevitabili effetti collaterali: “trovo che ci sia una divisione del gruppo. Ma allo stesso tempo questa separazione è una cosa giusta per tutelare chi è allergico” [domanda 2, soggetto C].

Se però l’esclusione non dipende da ragioni di salute “la diversità aumenta e pesa molto di più” [domanda 2, soggetto F].

4.3 *La (mancata) percezione del ruolo dei ricercatori nel contesto sperimentale*

Sotto il profilo metodologico uno dei risultati più significativi e inattesi del nostro esperimento è che *nessuno* degli studenti ha valutato il ruolo dei ricercatori nel contesto simulativo. Le azioni intraprese da questi ultimi, così come i comportamenti verbali e non verbali, non erano ovviamente casuali, ma erano stati progettati in anticipo e facevano parte a pieno titolo dell’esperimento. Nel caso della nostra simulazione l’atteggiamento dei ricercatori era critico nei confronti dell’“alunna” che aveva portato il pasto da casa per decisione del giudice, e in realtà nei confronti della famiglia che le aveva imposto la sua scelta alimentare, come denotava il tono di voce³⁹. L’azione di *spiegare ad alta voce davanti a tutto l’uditorio* in modo che tutti, anche i più distratti, potessero sentire, *che l’alunna avrebbe consumato un pasto diverso dal loro “perché lo aveva deciso il giudice”*, serviva a valutare l’influenza del ruolo di chi rappresenta l’autorità (l’insegnante) sulla dinamica discriminatoria che, secondo l’ipotesi indagata, potrebbe essere attivata dalla separazione spaziale.

Il risultato ottenuto conferma il basso livello di direttività, o di “struttura ambientale” nella metodologia partecipante-osservatore⁴⁰, ossia di con-

39. Analogamente i ricercatori avrebbero potuto simulare anche un atteggiamento “positivo” nei confronti dell’“alunna”, al fine di non farla sentire (troppo) diversa dagli altri.

40. Cfr. G.R. ADAMS - J.D. SCHVANEVELDT, *Understanding Research Methods*, New York, 1991², 232-251.

trollo del contesto da parte dei ricercatori nell'ambito sia della simulazione che del successivo *focus*⁴¹ e quindi consente di depurare i risultati dell'esperimento dalle possibili distorsioni (*bias*) indotte sui comportamenti dei soggetti in interazione intra e intergruppo dalla presenza di un osservatore quasi partecipante⁴². Nella percezione degli studenti i ricercatori non sono mai usciti dal loro abituale ruolo di docenti, e questo nonostante l'assunzione del ruolo di "ricercatori" fosse stato ampiamente dichiarato sia nei giorni precedenti, quando era stata preannunciata la compresenza per la realizzazione dell'esperimento, sia al momento di avviarlo⁴³.

Pertanto possiamo ragionevolmente ritenere che la dichiarazione ad alta voce delle ragioni del diverso trattamento dell'"alunna" non abbia influenzato l'atteggiamento dei "privilegiati" nei confronti di quest'ultima. Come abbiamo accennato è però possibile una spiegazione alternativa, meritevole di successivi approfondimenti, connessa alla mancanza di indicatori visibili della differenza di trattamento: *dire* che la bambina consuma quel tipo di pasto "perché lo ha deciso un giudice" probabilmente per gli alunni non assume la stessa valenza simbolica, per esempio, di un pasto conforme alle prescrizioni religiose somministrato ad un bambino appartenente ad una etnia diversa.

5. Conclusioni

I risultati dell'esperimento che abbiamo condotto hanno mostrato che il livello di afflizione causato dalla separazione spaziale in mensa è indubbiamente più intenso di quello prodotto dal consumo di alimenti diversi, o da un diverso regime alimentare. La separazione delle strutture è considerata alla stregua di un dispositivo di esclusione perché interrompe il flusso comunicativo tra i compagni, come mostra il frequente ricorso al termine "isolato" per indicare – con diversi livelli di connotazione negativa, come abbiamo osservato, il più basso dei quali è riservato agli allergici – coloro che consumano i pasti "alternativi". Viceversa, il consumo di pasti diversi

41. Cfr. M. PALUMBO - E. GARBARINO, *Strumenti e strategie della ricerca sociale: dall'interrogazione alla relazione*, Milano, 2004.

42. Cfr. W.J. GOODE - P.H. HATT, *Methods in Social Research*, New York, 1952 (tr. it. *Metodologia della ricerca sociale*, Bologna, 1962).

43. A differenza di quanto accaduto nell'esperimento sull'adozione del protocollo di intervento nei casi di violenza domestica (cfr. *retro*, nota 3), in cui prima è stata condotta la simulazione dell'episodio di violenza e poi è stato spiegato agli studenti che ci si trovava in un contesto sperimentale.

in gruppo non sembra suggerire agli studenti l'idea che si registrino ineguaglianze – culturali, di salute, ecc. – fra i suoi componenti: la dinamica della coesione non è quindi scalfita dalle diverse abitudini alimentari.

Possiamo quindi ritenere che le strutture separate producano effettivamente discriminazione? Pur con le cautele dettate dai limiti metodologici del nostro esperimento la risposta sembra essere positiva. Tuttavia non significa che l'ipotesi che abbiamo indagato abbia trovato conferma: anzi, il contrario. Non sono discriminati gli alunni che portano il pasto da casa, come sostengono le famiglie in sede giudiziaria (e nel nostro esempio tutti coloro che sono sottoposti ad un trattamento “differenziato”), ma sono gli alunni che continuano a consumare il pasto distribuito in mensa, conforme allo *standard* nutrizionale, a sperimentare un diffuso disagio. Questo risultato mette in rilievo l'impatto emozionale connesso ai trattamenti “ingiusti” imposti agli alunni che compongono il secondo gruppo, decisamente prevalente rispetto all'interpretazione che connette l'applicazione di “regole” differenziate (nel nostro caso surrogate dai diversi menu e dalla conseguente assegnazione all'uno o all'altro gruppo) alle identità che accomunano i loro componenti.

Ancora una volta si registra un divario tra i modi in cui, in assenza dell'ascolto dei minori, le famiglie rappresentano le interazioni sociali nell'ambito della comunità scolastica e i modi in cui i suoi componenti effettivamente *agiscono*⁴⁴. I risultati del nostro esperimento suggeriscono che si tratta di una rappresentazione falsata: tuttavia, con l'eccezione di TAR Liguria, i giudici amministrativi non solo non si soffermano sulla sua accuratezza, come richiederebbe un metodo di validazione metodologica che fa largamente ricorso alle scienze sociali diffusamente utilizzato nella giurisprudenza statunitense⁴⁵, ma relegano la questione della (effettiva) discriminazione ai margini delle loro argomentazioni.

Per quanto riguarda l'efficacia del metodo didattico la simulazione ha consentito di far sperimentare agli studenti una forma diretta di discriminazione, mostrando che le dinamiche attivate non possono essere perfettamente incasellate entro i confini teorici del concetto, inoltre ha permesso loro di saggiare per così dire “sul campo” la distinzione tra il

44. Cfr. M. RAITERI, *Viva la pappa*, cit.

45. Il riferimento è, per esempio, al *doll test*, l'esperimento ideato dai coniugi Clark ed utilizzato per la valutazione degli effetti della segregazione razziale nell'istruzione pubblica, i cui risultati sono ripresi nell'*opinion* del Justice Warren nel caso *Brown vs. Board of Education*. Sul metodo si veda W.D. LOH, *Social research in the judicial process: cases, readings, and text*, New York, 1984.

diritto “sulla carta” e il diritto “in azione”. Per i futuri operatori del diritto è essenziale apprendere che il nesso tra il *law in the books* e il *law in action* è l’agire degli attori sociali, il cui comportamento determina la differenza tra un diritto semplicemente enunciato – appunto, sulla “carta” su cui è scritto – e un diritto efficace, “in azione”, cioè produttivo dei risultati per ottenere i quali si è fatto ricorso ad uno specifico dispositivo giuridico (se già esistente) o, come nel caso dell’autodeterminazione delle scelte alimentari, tale dispositivo è stato “costruito” *ex novo* in sede giurisprudenziale: a condizione che i giudici siano pienamente consapevoli che la distinzione tra diritto “sulla carta” e “diritto in azione” deve essere costantemente mantenuta e riprodotta, e quindi che le condizioni (ambientali, strutturali, ecc.) che devono essere predisposte e che rendono concretamente possibile esercitare un diritto, o coordinare l’esercizio di diritti teoricamente incompatibili (come nel caso qui esaminato) non siano semplicemente considerate come lo “scenario” della decisione, ma come un suo elemento primario e imprescindibile.

Appendice

1. [Domanda rivolta a tutti i componenti del gruppo dei “privilegiati”]

*Come vi siete sentiti a mangiare il vostro pasto davanti ai compagni che consumavano un pasto diverso scelto dai loro genitori?*⁴⁶

- Studente A) Sicuramente questa situazione ha alimentato la *diversità tra i due gruppi* e mi sono sentita in colpa nei confronti di coloro che erano obbligati a mangiare un pasto diverso imposto dai loro genitori.
- Studente B) Mi sono sentita osservata e quasi invidiata da coloro che non potevano gustare il mio stesso pasto.
- Studente C) Mi sono sentita a disagio perché sicuramente io che ho mangiato la Nutella sono stata più fortunata dei miei compagni che non l’hanno potuta mangiare.
- Studente D) Pur sentendomi *parte del gruppo* che stava mangiando lo stesso pasto ho provato una sensazione di imbarazzo e disagio nei confronti dei ragazzi “isolati”.

46. La scelta genitoriale non si riferisce soltanto al pasto portato da casa, ma a tutte le scelte alimentari dei bambini in età scolare, comprese quelle relative ai menu etico-culturali e religiosi (cfr. M. RAITERI, *Viva la pappa*, cit.; M. RAITERI - P. LOSA, *La questione vitale*, cit.).

- Studente E) Mi sono sentita a disagio nel mangiare qualcosa di diverso dai compagni, anche perché il pasto è un momento conviviale dove si mangia assieme e spesso si fanno anche commenti sul pasto che si consuma, ma questa situazione fa [il termine non è comprensibile n.d.r.] questo tipo di conversazione e non stimola neanche le parti ad eventuali assaggi. Limita la convivialità e mette le distanze fra le persone che sono parte di una comunità. Si creano delle divisioni all'interno del gruppo.

2. [Domanda rivolta a tutti i componenti del gruppo dei “privilegiati”]

Cosa avete provato ad essere isolati da loro [il gruppo dei “discriminati”, n.d.a.], anche se nello stesso locale?

- Studente A) Sicuramente il momento del pranzo in una mensa è un momento di socializzazione, quindi non tanto dal punto di vista del cibo diverso piuttosto per il fatto di non poter interagire con coloro che dovevano mangiare alimenti diversi, sia per motivi allergici che per l'imposizione dei genitori.
- Studente B) Sentivo di *appartenere ad un gruppo* ed invece ho visto i miei compagni soli e isolati, per questo ho provato quasi un senso di colpa.
- Studente C) Disagio, trovo che ci sia una *divisione del gruppo*. Ma allo stesso tempo questa separazione è una cosa giusta per tutelare chi è allergico.
- Studente D) In parte disagio perché i compagni con un pasto diverso non potevano condividere questo momento con noi, in parte rassicurazione perché è una forma di tutela nei loro confronti.
- Studente F) Visto che abbiamo consumato i pasti in zone dell'aula separate questo ha aumentato il mio sentirmi diversa da loro, come se loro fossero “problematici” ed io no. Credo però che ci sia una differenza tra chi mangia piatti diversi perché allergico da chi invece mangia piatti diversi perché i genitori hanno scelto quali alimenti fossero giusti per loro, in quanto i primi essendo allergici devono per forza per non rischiare la propria vita mentre invece per i secondi è una decisione presa dai genitori quindi sicuramente con questi ultimi la diversità aumenta e pesa molto di più.

3. [Domande rivolte a tutti i componenti del gruppo dei “discriminati”. Varia la seconda parte della prima domanda, indicante nel singolo caso la ragione per cui l’“alunno” consuma un pasto alternativo]

Come ti sei sentito/a quando hai dovuto mangiare il pasto...

Cosa hai provato a consumarlo isolata dai tuoi compagni che mangiavano il pasto distribuito in mensa perché alcuni tuoi compagni sono allergici ad alcuni alimenti che fanno parte del tuo menu?

Qui riportiamo solo la domanda rivolta all'alunna il cui pasto nella simulazione era stato autorizzato dal giudice e la relativa risposta:

Come ti sei sentita quando hai dovuto mangiare il pasto stabilito dal giudice su richiesta dei tuoi genitori?

- Studente G) Nell'esperimento fatto in classe ho interpretato una bambina a cui, per disposizione del Ministero [*rectius*, giudice, N.d.A.] viene somministrato un pasto diverso rispetto a quello che mangiano i suoi compagni. Ho avvertito una discriminazione e un *senso di non appartenenza al gruppo*, soprattutto per la diversità del luogo in cui consumare tale pasto.

mestre, senza sovrapporsi con altre incombenze quali la stesura della tesi o l'anticipo del tirocinio legale.

Pur con i limiti indicati, aggravati dalla cronica carenza di risorse umane e finanziarie da dedicare al sostegno di esperienze come questa, i primi tre anni di clinica legale si sono tuttavia rivelati fin qui un toccasana per gli studenti di un dipartimento di Giurisprudenza. Sui problemi dell'insegnamento del diritto in Italia esiste una letteratura corposa e assai risalente nel tempo, a partire da quel celebre saggio di Carnelutti del 1935 che col tempo è assurto a vero e proprio riferimento obbligato per chiunque voglia occuparsi di cliniche del diritto, giacché proprio ad esse, in splendido anticipo sui tempi, era dedicato⁵.

Che la situazione non sia sostanzialmente mutata nel molto tempo trascorso da allora lo dimostrano parole molto più recenti, e rivolte più in generale contro i guasti di una cultura giuridica *interna* impregnata di formalismo e idealismo, le cui conseguenze perniciose continuano a ricadere sugli utenti del sistema universitario:

Sembra quasi che i “dogmatici” si facciano un punto d'onore nel tacere delle professioni giuridiche, di ciò che avviene negli studi forensi o nelle aule di tribunale, delle abilità necessarie a scrivere un atto o a gestire il fiato grosso dei clienti. Tutto evidentemente troppo vero e volgare per docenti che magari sono avvocati, ma che in aula hanno da elevarsi a solenni officianti della conoscenza “scientifica” del diritto. Da nessun'altra parte come negli affanni desolati dei nostri studenti si scorgono più distintamente i disastri compiuti dal formalismo giuridico in Italia⁶.

Il discorso, va da sé, colpisce nel mucchio, e rischia di apparire ingeneroso verso il lavoro di tanti colleghi che si sforzano quotidianamente di non declamare dogmi *ex cathedra*, ma di far partecipi gli studenti di casi «*vivi, reali, in carne e ossa*», così come chiedeva Carnelutti⁷. Appare tuttavia difficile non riconoscere che la didattica del diritto soffre in generale nel nostro paese di una drammatica distanza tra le norme e i fatti e non sempre le conoscenze sono funzionali all'acquisizione di *competenze*⁸.

5. Ancora più risalente (1894) è il discorso di Pietro Cogliolo, citato in apertura del bel lavoro di T. CASADEI, *L'approccio clinico-legale e le sue (utili) implicazioni*, in *Rivista di filosofia del diritto*, 7, 2, 2019, 278-295.

6. R. MARRA, *Per una scienza di realtà del diritto (contro il feticismo giuridico)*. Seconda parte, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 39, 1, 2009, 24.

7. F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, in *Rivista di diritto processuale*, 1, 1935, 173.

8. Cfr. V. MARZOCCO - S. ZULLO - T. CASADEI (a cura di), *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, Pisa, 2019.

I corsi ufficiali di diritto positivo si occupano prevalentemente (se non esclusivamente) di descrivere la disciplina giuridica degli istituti, attraverso l'approfondimento dei contenuti delle norme implicate e delle decisioni giurisprudenziali che hanno contribuito ad integrare il dato normativo. Ma la scelta tra le varie fattispecie giuridiche che possono risultare più o meno idonee alla disciplina di un caso concreto è un problema che spesso resta soltanto ai margini dell'analisi e dello studio del diritto. Al contrario ogni operatore del diritto sa che la definizione del caso concreto è il primo e fondamentale passo per individuare quale sia la disciplina giuridica applicabile. Gli avvocati, in particolare, sanno che far rientrare il caso esaminato all'interno dell'una piuttosto che dell'altra fattispecie è decisivo ai fini dell'esito del giudizio.

Individuare la fattispecie più adatta a descrivere il caso esaminato richiede capacità di ascolto e di selezione che vengono spesso trascurate all'interno della didattica tradizionale. Saper ascoltare il proprio cliente (o più in generale l'utente), valorizzando quegli elementi del fatto che possono favorire il suo inquadramento all'interno dell'una o dell'altra fattispecie è un elemento cruciale della formazione giuridica, spesso volutamente trascurato all'interno di una pretesa descrizione dogmatica dell'ordinamento. La ricostruzione del fatto narrato è un elemento essenziale per poter svolgere la professione del giurista, ma questa attività di selezione resta tuttora in gran parte affidata alle personali capacità del professionista, ed è comunque affatto estranea all'insegnamento universitario: solo di recente la sociologia del diritto ha incominciato ad occuparsene⁹.

Una clinica legale rivolta ai senza dimora costituisce una palestra particolarmente attrezzata per colmare questa lacuna dell'insegnamento universitario, non soltanto per la grande varietà di storie di vita che riguardano i suoi utenti, ma anche e soprattutto perché la loro narrazione è spesso alluvionale. Il desiderio di raccontare e di comunicare è talvolta talmente intenso da rendere difficile l'individuazione degli elementi utili all'inquadramento del caso e persino delle più specifiche esigenze dell'utente: non soltanto riguardo alla possibilità di accedere a determinate forme di assistenza e di sostegno, ma anche in relazione ai motivi che lo hanno indotto a rivolgersi ad uno sportello legale. Quest'ultima azione è spesso guidata dalla convinzione che possa essere di qualche utilità per alleviare la propria condizione di malessere e di estrema indigenza. Separare i fatti rilevanti da quelli puramente accessori o completamente irrilevanti

9. Cfr. F. DI DONATO, *The Analysis of Legal Cases. A Narrative Approach*, London, 2019.

è dunque un compito estremamente delicato, che richiede l'affinamento di particolari capacità di ascolto, di selezione e di astrazione.

L'addetto allo sportello legale deve inoltre acquisire una notevole duttilità, perché, a differenza di quello che ci si potrebbe aspettare, le fattispecie implicate da una clinica di questo tipo sono le più diverse: si va dal diritto di famiglia a quello successorio, dal diritto penale a quello dell'immigrazione, dal diritto internazionale privato al diritto della previdenza sociale. Ma la duttilità non basta: occorre anche la fantasia, perché i problemi ai quali si deve dare soluzione spesso sfuggono alla rassicurante "normalità" del diritto, che si muove attraverso un codice binario fondato sulla differenza tra lecito e illecito.

Quest'ultimo motivo ci spinge a dire che l'esperienza della clinica legale non è priva di interesse anche dal punto di vista della sociologia del diritto. Non solo essa apre lo sguardo su un mondo spesso trascurato e comunque assai poco esplorato dalle ricerche accademiche, ma consente di analizzare un ambito nel quale le descrizioni e le soluzioni paradossali adoperate dalla comunicazione giuridica si mostrano con particolare evidenza¹⁰. La paradossalità deriva soprattutto dal fatto che il sistema del diritto fa riferimento ad una costruzione dell'ordine sociale in cui la "normalità" è spesso normativizzata, senza lasciare spazio a costruzioni dell'ordine sociale in cui si prevedano anche altre possibilità.

La migliore sociologia del diritto ha mostrato che il diritto è restio e in una situazione di disagio quando deve confrontarsi con la cifra dell'*altrimenti* e dell'*altrove*. Anche le alternative contemplate dal legislatore o dai giudici sono spesso variazioni a partire da una descrizione della realtà sociale che non prevede eccezioni. Sono ad esempio ben note le difficoltà incontrate nelle battaglie per i diritti, portate avanti dalle femministe prima e dagli omosessuali poi, che hanno dovuto fare i conti con una visione della realtà maschilista ed eterosessuale, senza spazio per la diversità¹¹.

Altrettanto note sono le caratteristiche del soggetto di diritti imposto e presupposto dai diversi codici civili, fin dalla loro nascita: il maschio, adulto, in età centrale, preferibilmente sposato, con prole e focolare domestico. Rispetto ad esso, tutti gli altri sono inevitabilmente deprivati in qualche aspetto e, perciò, appartengono a vario titolo al mondo degli esclusi, dei

10. Cfr. S. ANASTASIA - P. GONNELLA, *I paradossi del diritto. Saggi in omaggio a Eligio Resta*, Roma, 2019.

11. Sul punto, per tutti, cfr. G. AMENDOLA, *Corpi sessuati e linguaggi dei diritti: tra normalizzazione e autonomia*, in L. PANNARALE - I. PUPOLIZIO (a cura di), *Lezioni sui diritti*, Lecce, 2011, 21-32.

marginali o semplicemente dei “diversi”. Il mondo degli *homeless* rientra in questo universo a pieno titolo, sotto più di un aspetto. La mancanza di una dimora stabile spesso impedisce l’accesso a quei diritti che dovrebbero essere destinati, *in primis*, proprio ai soggetti più deprivati: in una sorta di circolo vizioso e paradossale, persino l’accesso ai dormitori è spesso impedito dal mancato possesso di un documento di riconoscimento e a sua volta, quest’ultimo è spesso negato a chi non è in grado di indicare una propria dimora stabile.

Con questi paradossi gli avvocati di strada e gli studenti della clinica si sono confrontati quotidianamente, in questi tre anni. Nel pur breve periodo di un semestre accademico, i secondi hanno così avuto accesso non soltanto ad una visione più complessa della professione di avvocato rispetto a quella offerta dalla didattica tradizionale, ma hanno esercitato anche una vera e propria *responsabilità sociale*. Questa infatti non è soltanto implicita in una professione, come quella forense, strutturalmente chiamata a “costruire” il diritto vivente insieme ai giudici e alla dottrina¹²; essa è anche e soprattutto una funzione dell’università, non soltanto nell’ambito della c.d. “terza missione”, ma in una dimensione più generale di *public engagement*¹³ che un piccolo esperimento didattico come il nostro non può certo assolvere da solo, ma almeno contribuire a rendere visibile oltre i confini delle aule universitarie.

12. Sul nesso tra le cliniche e l’immaginazione giuridica, cfr. E. SANTORO, *Cliniche legali e concezione del diritto*, in *Questione giustizia*, 3, 2019, 122-132.

13. Cfr. L. SCOMPARIN, *Clinical Legal Education e formazione del giurista in Italia. Dal difficile riconoscimento di un processo bottom-up all’inquadramento nelle responsabilità della terza missione delle Università*, in F. DI DONATO - F. SCAMARDELLA (a cura di), *Il metodo*, cit., 175-185 e le conclusioni di T. CASADEI, *L’approccio clinico-legale*, cit.

Notizie sugli autori

CLELIA BARTOLI è docente di Metodologia dell'insegnamento del diritto e Sociologia del diritto, presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Palermo. Ha ideato Polipolis, un percorso educativo dedicato ai minori stranieri non accompagnati; fondando Giocherenda, un'impresa sociale che inventa e costruisce giochi cooperativi.

CECILIA BLENGINO è Professoressa Associata di Sociologia del diritto presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Torino, dove insegna anche Didattica del diritto e tiene il corso di Clinica Legale Carcere e Diritti I. Coordina la Clinica Legale Antitratto e progetti che approfondiscono il ruolo della didattica ludica. È coautrice del gioco di ruolo I Soliti Sospetti. È componente del consiglio direttivo del Coordinamento Nazionale delle Cliniche Legali Italiane.

CARLO CAPRIOGLIO è dottore di ricerca in Filosofia del Diritto. È attualmente assegnista di ricerca e docente a contratto di Clinica del Diritto dell'Immigrazione e della Cittadinanza presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli studi Roma Tre. I suoi interessi di ricerca si concentrano sui temi della mobilità della forza lavoro, lo sfruttamento lavorativo, la detenzione amministrativa e l'insegnamento clinico del diritto.

THOMAS CASADEI è Professore ordinario di Filosofia del diritto presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Univ. di Modena e Reggio Emilia. Co-fondatore del CRID - Centro di Ricerca Interdipartimentale su Discriminazioni e vulnerabilità (www.crid.unimore.it), tiene i corsi di Filosofia del diritto, Teoria e prassi dei diritti umani, Didattica del diritto e Media education.

JOSÉ GARCÍA-AÑÓN è professore ordinario di Filosofia del diritto all'Università di Valencia, dove è membro dell' Instituto Universitario de Derechos Humanos ed è tra i docenti fondatori della Clinica Jurídica per la Justicia Social. Nel 2015 è stato visiting professor presso l'Università di Torino, collaborando con il corso di Sociologia del diritto penale e con la Clinica legale Carcere e Diritti. I suoi principali ambiti di ricerca sono i diritti umani, il diritto antidiscriminatorio, il multiculturalismo, la tutela delle minoranze, l'accesso alla giustizia e la formazione del giurista.

LETIZIA MANCINI è Professoressa associata di Sociologia del diritto nel Corso di laurea magistrale del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università Statale di Milano. È membro del Comitato editoriale della rivista "Sociologia del diritto". Le sue principali aree di ricerca sono i diritti umani, le migrazioni e il rapporto tra diritto e culture.

LUIGI PANNARALE è Professore ordinario di Sociologia del diritto presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli studi di Bari "A. Moro", insegna anche Didattica del diritto e coordina la Clinica legale per l'accesso ai diritti dei senza fissa dimora. È vicepresidente della Società italiana di Filosofia del Diritto e fa parte del comitato di direzione della rivista Sociologia del diritto.

IVAN PUPOLIZIO è Professore associato di Sociologia del diritto presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli studi di Bari "A. Moro", dove insegna anche Filosofia del diritto e collabora alla Clinica legale "Il diritto per strada. Accesso ai diritti per le persone senza dimora". È membro del comitato di direzione della rivista Sociologia del diritto.

MONICA RAITERI è Professoressa ordinaria di Sociologia giuridica, della devianza e del mutamento sociale presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Macerata. Attualmente è componente dei consigli direttivi dell'Associazione Diritto&Società e della Sezione AIS di Sociologia del diritto dell'Associazione Italiana di Sociologia e del Nucleo di Valutazione dell'Università degli Studi di Genova.

CLAUDIO SARZOTTI è Professore ordinario di Sociologia del Diritto presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino. È presidente dell'«Associazione di Studi Diritto e Società» e direttore della rivista «Antigone. Semestrale di critica al sistema penale e penitenziario», nonché direttore scientifico del «Museo della memoria carceraria» di Saluzzo.

MASSIMO VOGLIOTTI è Professore ordinario di Filosofia del diritto presso l'Università del Piemonte Orientale, dove è responsabile scientifico della Cattedra Galante Garrone. Fa parte del comitato editoriale delle riviste «Droit et Société», «Revue interdisciplinaire d'études juridiques», «Les cahiers de la justice».

STAMPATO IN ITALIA
nel mese di dicembre 2021
da Rubbettino print
88049 Soveria Mannelli (Catanzaro)

Quali connotati deve assumere la formazione del giurista del XXI secolo? Il giurista tradizionale interprete dei testi di legge può oggi limitarsi a questo o deve tornare a conoscere i contesti entro i quali tale interpretazione produce i suoi effetti? Si tratta di questioni che la comunità scientifica dei sociologi del diritto avverte come prioritarie e che hanno costituito il focus di iniziative ed occasioni di dibattito promosse dall'Associazione di Studi Diritto e Società. In tale prospettiva, il volume raccoglie alcune riflessioni su esperienze didattiche che in questi anni hanno cercato di fornire delle risposte alla diffusa sensazione di inadeguatezza dei modi tradizionali di insegnare il diritto, mettendo in rilievo come, da tale punto di vista, la sociologia del diritto possa offrire un contributo decisivo al rinnovamento della cultura giuridica dei giuristi.

Cecilia Blengino è Professoressa associata di Sociologia del diritto nel Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino. È componente del consiglio direttivo del Coordinamento Nazionale delle Cliniche Legali Italiane.

Claudio Sarzotti è Professore ordinario di Sociologia del Diritto nel Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino. Presiede l'Associazione di Studi Diritto e Società ed è responsabile scientifico del Museo della memoria carceraria di Saluzzo.

ISBN 978-88-7590-207-0



9 788875 902070

€ 19,00