

Capitolo V

La didattica in ambito giuridico

di Fabio Longo

1. *L'insegnamento delle materie giuridiche in università*

Una prima riflessione attorno ai possibili sviluppi delle nuove metodologie didattiche, con peculiare riferimento all'insegnamento delle materie giuridiche in ambito accademico, non può non muovere dalla constatazione della relativa esiguità, nel panorama editoriale italiano, di spunti e ricerche su “come si insegna il diritto” nelle università¹.

Tale circostanza riflette una più generale tendenza – con poche eccezioni nell'orizzonte nazionale² – a sottostimare le potenzialità del di-

1. In questi termini Blengino e Sarzotti: «[d]iversamente da altri contesti, e salvo significative ma isolate eccezioni, il dibattito italiano sulla formazione giuridica è rimasto per molto tempo sostanzialmente indifferente alle implicazioni connesse alla scelta dei metodi di apprendimento» (*La didattica esperienziale: una sfida per l'epistemologia giuridica e la sociologia del diritto*, in *Quale formazione per quale giurista?*, a cura di C. Blengino e C. Sarzotti, Torino, 2021, 16). Sulla stessa traccia, Resta: «[...] del tema dell'insegnamento del diritto – che è uno degli snodi cruciali del discorso della formazione del giurista, quantomeno nel contesto continentale – continua a discutersi ancora troppo poco a livello accademico» (G. RESTA, *Quale formazione, per quale giurista*, in *La formazione del giurista. Contributi a una riflessione*, a cura di B. Pasciuta e L. Loschiavo, Roma, 2018, 127). Scriveva Lombardi quasi trent'anni fa: «Temo [...] che – a ben vedere – permanga nella cultura interna del nostro paese una diffusa indifferenza verso i temi della didattica, accompagnata dall'idea (implicita) che vi siano altre priorità per la confraternita» (F. LOMBARDI, *La questione didattica*, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 2/1997, 522).

2. Fra le quali si segnalano, oltre alle opere collettanee richiamate nella nota precedente: *Per una riflessione sulla didattica del diritto (con particolare riferimento al diritto pubblico)*, a cura di V. Cerulli Irelli e O. Roselli, Milano, 2000; *Come insegnare il diritto. Metodi, modelli, valutazione*, a cura di V. Zeno-Zencovich, Torino, 2004 e V. MARZOCCO, S. ZULLO, T. CASADEI, *La didattica del diritto*, Pisa, 2021 (su quest'ultimo, v. anche M. BUFFA, *Didattica del diritto e cultura giuridica nell'educazione (in)attuale. Note a margine di un recente manuale*, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 1/2022, 237-248). Cfr., inoltre, le osservazioni sviluppate in G. VESPERINI, *Studiare a giurisprudenza*, Bologna, 2011, 32-37. Sulle specifiche abilità richieste per l'esercizio delle professioni legali, nelle

battito sulle *tecniche* di insegnamento, prediligendo approcci di carattere più marcatamente sostanzialistico³. Con specifico riferimento all'ambito giuridico, il *deficit* al quale si fa cenno emerge con particolare evidenza se contrapposto alla ben più solida riflessione sui metodi di insegnamento (del diritto, dei diritti, dell'educazione civica...) nei cicli di istruzione pre-universitaria italiana (scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado). Ma risalta, altresì, dal confronto con i testi e con le ricerche sulla docenza universitaria che circolano nel mondo anglosassone⁴, all'interno del quale le pubblicazioni su *teaching law* e sulla *legal education* non rappresentano certo una novità recente, o in altri Paesi dell'Europa continentale, non lontani, per storia e cultura giuridica, da quello italiano (per esempio gli studi su *enseigner le droit*, in Francia). Alcune, pur sommarie, considerazioni possono essere svolte in ordine ai tre scenari da ultimo richiamati.

Per quanto concerne la didattica del diritto negli istituti superiori e nei licei (e, limitatamente all'educazione civica o all'agglomerato trasversale e multiforme denominato *Cittadinanza e Costituzione*, nelle scuole elementari e medie⁵) il *web* offre un ricco campionario di progetti, buone pratiche, corsi di formazione, concorsi e *call*; specularmente nei cataloghi

quali, però, naturalmente, non si esaurisce il tema della didattica in ambito giuridico, v. G. PASCUZZI, *Giuristi si diventa*, Bologna, 2008.

3. D'altra parte, quanto sin qui considerato non preclude che spunti interessanti (e utili) sulle modalità di insegnamento del diritto in ambito universitario possano essere rintracciati, anche in Italia, in opere e collane che a prima vista adottano un approccio esclusivamente "sostanzialista" (per esempio le *Prime lezioni di diritto...* pubblicate da Laterza o i volumi della collana *Il diritto che cambia*, editi dal Mulino). Altri appigli interessanti si possono, poi, episodicamente, trovare in due "generi letterari" con forti specificità: le – rare, per la verità – raccolte di lezioni che tengono anche traccia degli interventi degli studenti e delle interazioni fra i due versanti della cattedra (per un esempio di recente pubblicazione, cfr. N. BOBBIO, *Movimento politico e rivoluzione. Lezioni di filosofia politica*, Roma, 2021) e gli Studi "in onore" o "in memoria" nei quali – non di rado – ci si sofferma sullo "stile" (anche didattico) del collega onorato e sul suo modo di "fare lezione".

4. È stato osservato come nel mondo anglosassone «l'attenzione per il tema della *legal education* [sia] stabile e continua; nei paesi di *civil law*, invece, l'interesse si manifesta episodicamente ...» (M. VOGLIOTTI, *Per una nuova educazione giuridica*, in *Quale formazione per quale giurista?*, cit., 41).

5. Sull'insegnamento della Costituzione a scuola, sul suo significato "politico" e sulle oscillazioni del legislatore, v., *ex multis*, G. SOBRINO, *L'insegnamento della Costituzione nella scuola oggi, strumento istituzionale per la promozione di una cittadinanza "piena" e consapevole*, in *federalismi.it*, 13 luglio 2022. Alcune "pionieristiche" proposte operative e metodologiche si possono leggere in C. BERGONZINI, *Con la Costituzione sul banco*, Milano, 2013, 17 ss.

degli editori scolastici, ma anche di quelli tradizionalmente attenti alle metodologie, figurano manuali, proposte operative, schede e percorsi da riproporre in aula⁶.

Nulla di tutto ciò si rintraccia se si sposta l'angolo di visuale sulla didattica universitaria. Si tratta di una "lacuna" comprensibile e anche fisiologica, per certi versi, alla luce delle peculiarità del contesto accademico, delle sensibilità ed esigenze di chi lo anima (docenti, studenti e studentesse, innanzitutto) e del maggior grado di libertà che caratterizza la costruzione dei programmi degli insegnamenti (a livello "micro") e dei piani di studio (a livello "macro"), rispetto a quanto avviene nei cicli di istruzione primaria e secondaria. L'università fa storia a sé, in altri termini, ed è ragionevole che sia così⁷.

Ma l'osservazione del panorama editoriale straniero restituisce uno scenario diverso, segnato da una vitalità che non può passare inosservata e intorno alla quale sarebbe opportuno interrogarsi. Nel mondo anglosassone ci si imbatte con una certa frequenza in corposi manuali sulle tecniche e strategie di insegnamento per le *law school* – che accompagnano il docente dalla scelta del testo di riferimento alle tecniche di valutazione, passando per la costruzione e per la gestione quotidiana delle lezioni. In quello francofono si rinvengono tracce di un dibattito che, però, discostandosi dalle minute tecnicità della metodologia didattica *stricto sensu* coltivata – come accennato – oltre-Oceano e oltre-Manica, si interessa prevalentemente della formazione del giurista con riferimento al contesto nel quale sarà chiamato ad operare⁸.

6. Per un'interessante analisi su un campione di testi scolastici utilizzati per l'insegnamento del diritto pubblico e dell'educazione civica nelle scuole secondarie superiori, si v. F. PALLANTE - V. GHIGGIA - G. MUROTTI, *La Costituzione nei libri di diritto ed educazione civica: l'organizzazione degli argomenti e il linguaggio utilizzato*, in *federalismi.it*, 13 luglio 2022.

7. Con questo non s'intende sostenere, naturalmente, che il ruolo dell'università e – di riflesso – che il senso della lezione universitaria, non possano cambiare nel corso del tempo. Certo, sembrano perdersi in un passato lontanissimo le parole di Roland Barthes sul Collège de France: «[...] cercare e parlare – direi anzi volentieri: sognare ad alta voce la propria ricerca –, e non giudicare, scegliere, promuovere, asservirsi a un sapere imposto dall'alto, sono qui le uniche attività del docente; privilegio enorme, quasi ingiusto, nel momento in cui l'insegnamento delle lettere è lacerato sino all'estenuazione tra le pressioni della domanda tecnocratica e l'anelito rivoluzionario dei suoi studenti» (*Leçon. Leçon inaugurale de la chaire de Sémiologie littéraire du Collège de France prononcée le 7 janvier 1977*, trad. it. *La lezione*, Torino, 1981, 5).

8. Due esempi paradigmatici sono offerti dalla sezione monografica *L'enseignement du droit: quelles perspectives?*, in *Les Cahiers de la Justice*, 2, 2018 e dal numero speciale *L'en-*

Tornando allo scenario italiano, alcuni spunti metodologici potrebbero essere, peraltro, “artigianalmente” rintracciati nelle “schede degli insegnamenti” pubblicate sui portali dei corsi di studio dei singoli atenei. Come noto, sono previsti specifici campi dedicati alle *modalità di insegnamento*, nonché alla *verifica dell’apprendimento*, che offrono una base empirica “diffusa”, interessante e variegata, preziosa per conoscere – *ex post* e in termini aggregati – metodi e criteri applicati dai docenti (di un’area disciplinare, di un settore scientifico disciplinare, di una particolare sezione del piano di studi, e così via). Bisogna, d’altra parte, ammettere che non è sempre agevole sintetizzare e cristallizzare le proprie scelte metodologiche, trattandosi, almeno in parte, di elementi ascrivibili ad un più vasto bagaglio professionale e di sensibilità, affinati o comunque formatosi nel corso di anni e non sempre in modo razionale. È la riproduzione di approcci, stili, modalità di esposizione e di interlocuzione che, a propria volta, chi oggi è in cattedra ha assimilato “naturalmente” quando era studente (conservando memoria dei docenti “migliori”, più preparati, più coinvolgenti) e ha poi, più o meno consapevolmente, imitato.

Per quanto concerne, più puntualmente, l’esperienza del Dipartimento di Giurisprudenza, grande rilievo nella prospettiva che qui si indaga ha avuto l’attivazione, nell’ambito del settore scientifico disciplinare di filosofia del diritto, dell’insegnamento in *Didattica del diritto*. Si tratta di un tassello, opzionale nel piano di studi, ormai abbastanza diffuso nei dipartimenti e nelle facoltà giuridiche⁹. Nel caso torinese, il corso si caratterizza mantenendo un *focus* importante sulla didattica esperienziale, della quale si dirà nel paragrafo seguente.

Devono, infine, essere segnalate due iniziative dell’Ateneo torinese, svincolate dalle peculiarità dell’area giuridica e volte rispettivamente a promuovere nuove metodologie di insegnamento, formando e supportando il corpo docente (progetto *Iridi- Incubatore di Ricerca Didattica per l’Innovazione*¹⁰) e ad istituire un centro di ricerca trasversale ai Dipartimenti dedicato alla (ricerca sulla) didattica, il *Teaching and Learning Center*¹¹.

seignement du droit, in *Les Cahiers Portalis*, 1/2023. Si v. anche il resoconto della giornata di studio organizzata il 6 ottobre 2017 dalla *Commission de la jeune recherche en droit constitutionnel* (P. TÜRK, *Quel enseignement du droit constitutionnel?*, in *Revue française de droit constitutionnel*, 2, 2019, 433-451).

9. Insegnamenti analoghi, sempre riconducibili al settore IUS 20, sono attivati, per esempio, a Bologna, Ferrara, Genova, Parma, Sassari, Firenze e Bari.

10. Cfr. il sito www.unito.it/sites/default/files/progetto_iridi.pdf.

11. Cfr. il sito www.teachingandlearningcenter.unito.it/it.

2. *Gli insegnamenti on line e la didattica esperienziale: potenzialità e problemi*

Se si considerano gli scenari didattici meno ancorati al modello paradigmatico della lezione tradizionale, due distinti *format* di apprendimento caratterizzano, oggi, in particolare, l'offerta del Dipartimento di Giurisprudenza: i corsi di laurea *on line*, su un versante (su cui *ivi*, capp. VI e VII, prima parte), e la didattica esperienziale, su un altro.

I due fronti sono stati interessati da un rapido processo di rafforzamento e istituzionalizzazione, in relazione ai quali – anche in termini comparativi rispetto al panorama italiano – sono state sviluppate esperienze, riflessioni e buone pratiche, potenzialmente esportabili in altri contesti. Si tratta di due concezioni solo apparentemente e solo parzialmente contrapposte, giacché entrambe rispondono all'esigenza di compensare e bilanciare specifici aspetti (specifiche rigidità, talvolta) del “classico” (e comunque indispensabile) approccio “frontale” alla lezione.

L'esperienza più che ventennale maturata con riferimento alla progettazione e all'attivazione di corsi di studio interamente *on line* (caratterizzati, cioè, da insegnamenti erogati a distanza) nasce, principalmente, dall'esigenza di garantire la possibilità di accedere a percorsi universitari (in origine solo triennali, da qualche anno a questa parte anche a ciclo unico) a studenti e studentesse impossibilitati – per ragioni lavorative o di salute, o per altre esigenze personali – a frequentare le lezioni tradizionali.

Nel corso degli anni è stato perfezionato un modello di riferimento, che garantisce, dal punto di vista strutturale, una certa omogeneità nelle modalità di erogazione e di fruizione delle lezioni e un parametro comune ai vari insegnamenti con riguardo al computo dei carichi di lavoro.

In estrema sintesi – e rinviando agli altri contributi che, nell'ambito del presente volume, trattano nello specifico dei corsi *on line* (su cui *ivi* capp. III e VII, prima parte) – i lineamenti essenziali degli insegnamenti erogati a distanza, tramite la piattaforma Moodle, sono i seguenti: la predisposizione di materiali (testi scritti, video-pillole, glossari, *link* ipertestuali, sostitutivi o complementari rispetto ai manuali cartacei tradizionali), distribuiti su unità didattiche rese fruibili settimanalmente e non comprimibili; la previsione di verifiche settimanali (di autovalutazione o con un peso che viene ponderato per la composizione del voto finale); l'assistenza di un tutor disciplinare con specifiche competenze sui temi trattati dall'insegnamento, o di più tutores qualora la numerosità della classe lo richieda; la strutturazione di un calendario didattico che incentivi l'assimilazione graduale dei contenuti del corso, in linea tendenziale evitando che tutto

il carico di studio sia concentrato a ridosso dell'esame; lo svolgimento di alcuni incontri in presenza di tipo tradizionale con il docente, utili ad aprire delle finestre di riepilogo intermedio o per la richiesta di chiarimenti da parte degli studenti, ma anche fondamentali per arginare i rischi di scivolamento verso paradigmi "ipercognitivisti"¹².

La predisposizione di un insegnamento *on line* di questo tipo, naturalmente, richiede un lavoro preliminare non trascurabile da parte del docente, chiamato a costruire una sequenza di unità didattiche molto lontane dalla semplice giustapposizione ed erogazione di contenuti (si pensi, con riferimento a quest'ultimo approccio "minimalista", all'utilizzo che sovente è stato fatto della piattaforma Moodle e di altri programmi analoghi durante l'emergenza pandemica¹³). Il professore o la professoressa dovranno, piuttosto, allestire un'«officina digitale»¹⁴, "inventare" e, soprattutto, affinare e graduare, metodologie didattiche funzionali ad accompagnare, per esempio, studenti e studentesse attraverso percorsi di ripasso dei contenuti sui quali le verifiche settimanali hanno rivelato particolari lacune¹⁵.

12. In questi termini M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, Torino, 2020, 14: «Prevale oggi un modello ipercognitivista che vorrebbe emanciparsi completamente da ogni preoccupazione valoriale, per rafforzare le competenze a risolvere i problemi piuttosto che saperseli porre».

13. Per il quale potrebbero valere le seguenti considerazioni: «La classe è fatta di studenti e insegnanti. Nella cosiddetta "didattica a distanza" di cui abbiamo fatto recente esperienza, e in cui pure vi sono insegnanti e utenti dell'insegnamento, non è possibile vedere classi. Della ricchezza di stimoli, influenze, suggestioni, intese, confronti, competizioni e rivalità, sostegni e solidarietà o anche crudeltà e cattiveria di cui la classe è capace, quella finzione degenerata di scuola che è la didattica impartita attraverso schermi che trasmettono segnali telematici è totalmente priva» (G. ZAGREBELSKY, *La lezione*, Torino, 2022, 76). G. RONCAGLIA, *L'età della frammentazione*, Roma-Bari, 2020, 202, si riferisce ad un «gigantesco esperimento collettivo di didattica online» e aggiunge: «[...] quello che abbiamo fatto, non solo in Italia, non è stato in realtà un esperimento di didattica a distanza (qualunque cosa si intenda per didattica a distanza), ma piuttosto un esperimento – data la situazione, inevitabile e necessario – di didattica di emergenza, basato su un uso obbligato ma "sbagliato" già dal punto di vista teorico e metodologico, di strumenti nati per essere utilizzati in altri modi, in un diverso contesto, di norma affiancando e non sostituendo la presenza» (204). Sul quadro emergenziale, con interessanti spunti tratti anche dalle esperienze straniere, cfr. R. ORRÙ, *Insegnamento a distanza, innovazione didattica e "costituzione" dell'Università*, in *DPCE*, 3/2021, V-XVIII.

14. L'espressione è di S. POROMBKA, *Scrivere nella rete*, Bologna, 2012, 14.

15. Scrive M. VILLONE, *Per un insegnamento universitario "digitale"*, in *La didattica nell'era digitale*, a cura di V. Campione, Bologna, 2015, 203: «[...] l'efficacia dell'innovazione è condizionata ad un profondo ripensamento da parte del singolo docente dei metodi e dei contenuti dell'insegnamento, che deve necessariamente allontanarsi non poco dal

Gli elementi sin qui richiamati rappresentano, in definitiva, anche i punti di forza di questa tipologia di insegnamenti e, di riflesso, di corsi di studio, ai quali si può aggiungere la flessibilità che il mezzo informatico concede per l'aggiornamento tempestivo dei contenuti, per la segnalazione di spunti tratti dalle cronache quotidiane o per la teorica possibilità di mantenere un'interlocuzione attiva fra studenti e studentesse, tutor e docente attraverso un forum di discussione.

Per altro verso, le principali criticità sono rappresentate *a)* dai costi di attivazione e mantenimento di modelli così articolati, che rendono spesso necessario il pagamento di un contributo aggiuntivo alla tassazione universitaria da parte della popolazione studentesca iscritta a tali corsi di studio, *b)* la mancanza di una interlocuzione quotidiana in presenza con il docente (interlocuzione che, comunque, risulterebbe difficilmente sostenibile per le tipologie di studenti ai quali questi insegnamenti principalmente si rivolgono) e *c)* una certa difficoltà – sperimentata dai docenti – nello sfruttare integralmente le potenzialità del forum, che spesso resta uno strumento di comunicazione monodirezionale (dal docente agli studenti) o, tutt'al più, un veicolo utile a richiedere chiarimenti e delucidazioni, raramente rappresentando una vera piattaforma di *discussione* tra studenti o tra studenti e docente.

Si tratta, dunque, di un ambito nel quale molta strada è stata fatta e altrettanta ne resta da fare, con la consapevolezza – forse utile a temperare la parziale resistenza, anche interna al mondo accademico, rispetto alla diffusione di corsi di questa natura e con queste caratteristiche – che oggi più che mai è fondamentale che le università pubbliche (con il loro bagaglio di esperienze, tradizioni e garanzie) siano in grado di presidiare senza incertezze un terreno già fortemente occupato da quelle private.

Quanto al secondo fronte – quello della didattica esperienziale – si deve registrare la progressiva strutturazione e diversificazione delle sei cliniche legali attive presso il Dipartimento: *Carcere, diritti fondamentali e vulnerabilità sociale; Disabilità e vulnerabilità; Famiglie, minori e diritto; Libertà personale e tutela dei diritti; Human Rights and Migration Law; Strategic Litigation - International Human Rights*¹⁶.

modello tradizionale del corso di insegnamento e della lezione accademica». Per una ricca ricognizione sulle potenzialità della didattica a distanza, corredata da suggerimenti operativi, si v. B. BRUSCHI - A. PERRISSINOTTO, *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Roma-Bari, 2020.

16. Un'esaustiva panoramica sulle *legal clinics* attive, si rintraccia sul sito www.cliniche-legali.unito.it/do/home.pl.

Si tratta di soluzioni funzionali, nella cornice di percorsi di studio in ambito giuridico, a fare esperienza dei risvolti pratici del diritto e a creare un ideale canale di connessione fra ciò che si studia sui libri e la realtà, ad imparare a «guardarsi intorno»¹⁷, ipoteticamente anticipando alcuni dei problemi e dei processi che i giovani laureati e le giovani laureate si troveranno ad affrontare dopo il conseguimento del titolo finale. Nel caso delle cliniche, il livello di interazione personale (all'interno dei gruppi di studenti coinvolti, ma anche in relazione alle realtà sociali interessate dall'attività clinica) è molto alto; i percorsi sono, necessariamente, basati sull'attivazione di numeri programmati e non elevati di studenti e studentesse e – anche in questo caso – è imprescindibile la presenza di tutori disciplinari, esperti nell'ambito interessato dalla singola clinica.

Al campo della didattica esperienziale – che rappresenta un punto di forza dell'offerta dipartimentale e il cui potenziamento, in termini di incremento del numero di studenti da coinvolgere, è un preciso obiettivo del *Piano triennale del Dipartimento di Giurisprudenza 2022-2024*¹⁸ – sono da ricondurre anche le *moot courts*, internazionali e nazionali.

Nella prima cornice, gli studenti e le studentesse, dopo un percorso formativo guidato e assistito, volto a sviluppare competenze retoriche e linguistiche, di analisi e di scrittura giuridica, partecipano a concorsi internazionali di simulazione processuale, confrontandosi con un caso fittizio, redigendo memorie per le parti processuali e prendendo parte a simulazioni di udienza.

Nella seconda, le squadre partecipano a concorsi nazionali di simulazione processuale ovvero a simulazioni di *alternative dispute resolution* in competizione con altri Atenei italiani. Anche in quest'ultimo caso, un percorso formativo propedeutico, svolto in forma seminariale, è finalizzato a sviluppare competenze e capacità di analisi e di ragionamento che, peraltro, si inseriscono, molto opportunamente, in un più generale «ritorno di interesse per la retorica»¹⁹.

Va infine segnalato il progetto *I law you - il diritto secondo UniTO*, che consiste in un innovativo programma di produzione di podcast su temi giuridici (riconducibili, di volta in volta, a diversi docenti e a distinti settori disciplinari), preparati e scritti dagli studenti sotto la supervisione

17. G. ZAGREBELSKY, *La lezione*, cit., 52: «Importante è scrutare sempre più giù, nel profondo; ma essenziale è anche guardarsi lateralmente, da quante più parti siamo capaci».

18. Reperibile al sito www.dg.unito.it/do/documenti.pl/Show?_id=qy22 (*obiettivo dipartimentale* n. 2).

19. J.C. DE MARTIN, *Università futura. Tra democrazia e bit*, Torino, 2017, 106.

di tutores (oltre che del docente di riferimento), ma “confezionati” secondo un format comune e con standard qualitativi professionali, il che ha consentito la pubblicazione degli episodi tematici sulle principali piattaforme di *podcasting*. A questo peculiare *mix* di attività di ricerca, di didattica e di terza missione²⁰ è, inoltre, direttamente collegato un seminario ufficiale multidisciplinare, dedicato a *Narrazione digitale e podcasting in ambito giuridico*.

3. *I Massive Open Online Courses e l'esperienza di Start@Unito*

Se la didattica esperienziale e gli insegnamenti *on line* hanno costituito e costituiscono espressioni specifiche dell'offerta didattica del Dipartimento di Giurisprudenza (e, nel caso degli insegnamenti *on line*, anche di quella del Dipartimento di Management), un impatto sull'intero Ateneo torinese ha avuto, invece, dal 2018, lo sviluppo di *Start@Unito*.

Il progetto si basa su una piattaforma *on line* riconducibile al più ampio modello dei MOOC (*Massive Open Online Courses*), nati negli Stati Uniti e diffusisi in tempi rapidi e in misura esponenziale in tutto il mondo²¹ (su cui *ivi* cap. II, prima parte).

Alcuni tratti caratterizzano il progetto *Start@Unito* e possono essere in questa sede richiamati. Si tratta, innanzitutto, di un portale ad accesso libero e gratuito, previa registrazione, all'interno del quale è possibile scegliere uno o più dei 60 insegnamenti offerti (indipendentemente dall'area scientifica di riferimento), strutturati secondo un modello comune basato su contenuti disponibili in formato testuale o multimediale, tendenzialmente connotati da un registro linguistico semplice ed accessibile (si tratta, spesso, di insegnamenti di natura introduttiva alle varie discipline) e da test

20. Non è possibile, in questa sede, sviluppare una ricognizione e un'analisi in ordine alle attività di terza missione avviate o progressivamente implementate negli ultimi anni. Alcune di queste iniziative, peraltro, presentano forti connessioni con l'attività didattica, oltre che – naturalmente – con quella di ricerca. Ci si limita a segnalare la creazione del portale Forjus Forum (<https://forjusforum.it/>) e la progettazione e realizzazione di una Scuola di cittadinanza, giunta alla quarta edizione nel 2023 (<https://forjusforum.it/scuola-di-cittadinanza/>).

21. Sul destino dei *Massive Open Online Courses* si potrebbe aprire, in altra sede, una complessa e non agevole riflessione. Per esempio, qualche anno fa, J.C. De Martin già segnalava che: «Passato il picco della moda dei MOOC, l'attenzione sta tornando sullo straordinario potere che si può sprigionare quando delle persone stanno fisicamente insieme nello stesso spazio» (*Università futura*, cit., 214).

di autovalutazione, intermedi e/o finali. A differenza degli insegnamenti *on line* ai quali si è fatto riferimento nel paragrafo precedente, in questo caso non è prevista l'attivazione di un tutor e non sono programmati incontri in presenza con i docenti, anche perché i corsi disponibili su *Start@Unito* “girano” in erogazione continua: possono essere, cioè, iniziati e conclusi in qualsiasi momento dell'anno accademico e non sono interessati dalla scansione settimanale – e non comprimibile – che invece caratterizza i corsi *on line*, proprio in ragione delle esigenze di progressione calibrata e scandita nell'apprendimento alla quale ci si è riferiti *supra*.

Ciò che caratterizza gli insegnamenti del progetto è, però, la possibilità di essere opzionati nei piani carriera dei più diversi corsi di studio: proprio da questa peculiarità discende una non trascurabile flessibilità nella fruizione di tali insegnamenti che, a titolo esemplificativo, possono essere seguiti dagli studenti delle scuole superiori e poi – dopo il superamento di un esame in presenza – convalidati e registrati come un esame universitario “ordinario”, qualora essi decidano di immatricolarsi all'Università di Torino, oppure opzionati e seguiti da chi sia già iscritto ad un corso di studi e voglia misurarsi con un insegnamento di tipo diverso (per contenuti e per struttura) da quelli tradizionali. Fra gli insegnamenti attivati in ambito giuridico si segnalano: *Diritti e doveri di cittadinanza, Diritto alla salute, Europa: istituzioni e diritti, Legge e giustizia* e, in inglese, *Anti-discrimination law, EU law and fundamental rights, EU public law for economics, International law, International law and new technologies, International law and taxation, Legal english e Private law*.

I limiti, per certi versi fisiologici, del progetto consistono: *a*) nella già registrata mancanza di tutori disciplinari o di altre forme di interlocuzione con i docenti, *b*) in una certa difficoltà “gestionale” (essendo tutti i corsi ad erogazione continua) nel pianificare finestre temporali utili per la “manutenzione” e l'aggiornamento dei corsi e, infine, *c*) nel rischio che insegnamenti concepiti per avere carattere introduttivo vengano opzionati dagli studenti già iscritti all'università in fasi avanzate del percorso di studi, potendo risultare ridondanti o poco congruenti con il singolo percorso formativo.

In un ipotetico *continuum* segnato, nei due estremi, *da un lato* dalla “classica” lezione universitaria – nella quale, idealmente, lo studente o la studentessa sono pienamente “immersi” in un ambiente fisico (l'aula) e coinvolti in un flusso bidirezionale di stimoli e informazioni, spettando al docente il difficile compito di «[a]prire vuoti nelle teste, aprire buchi nel discorso già costituito, fare spazio, aprire le finestre, le porte, gli occhi, le

orecchie, il corpo, aprire mondi, aprire aperture impensate prima»²² – e *dall'altro* dalla trasmissione monodirezionale di contenuti e informazioni, gli insegnamenti concepiti nell'ambito del progetto *Start@Unito* si attestano – naturalmente – su quest'ultimo paradigma.

Due considerazioni possono essere, però, avanzate, a parziale bilanciamento di quanto da ultimo considerato. Da un lato si tratta di insegnamenti generalmente apprezzati dagli studenti, per una pluralità di ragioni: perché offrono un glossario di base e introduttivo utile a riordinare e sistematizzare contenuti più articolati, perché possono essere “frequentati” in momenti dell'anno accademico non interessati da altre lezioni (per esempio il periodo estivo o le sessioni di esame) o, più in generale, perché la varietà dei format può rappresentare un valore aggiunto a prescindere dai contenuti che ne sono veicolati.

D'altro lato, va registrato il potenziale di *Start@Unito* nell'ambito delle attività di orientamento. Le proposte concepite dagli atenei per accompagnare le future matricole nella scelta del percorso più adatto si basano, sovente, sull'esposizione e sul racconto di esperienze e progetti collegati ai corsi di studio che di volta in volta si propongono e si promuovono.

Start@Unito, oltre a rappresentare un'importante “vetrina” dell'Ateneo, offre *concretamente* la possibilità di misurarsi, in prima persona, con i temi e con gli argomenti che le future matricole potrebbero, un domani, ritrovare in aula, nelle lezioni di un docente o fra le pagine di un manuale. Può rappresentare, perciò, uno strumento davvero utile a rafforzare la consapevolezza della (non sempre facile) scelta del percorso universitario da intraprendere.

4. *Il web come risorsa per la didattica: qualche esempio*

Si può, da ultimo, rilevare come i *format* richiamati non esauriscano le possibili sovrapposizioni e i potenziali intrecci tra metodi di insegnamento e “nuove” tecnologie.

Il web, d'altra parte, oltre a rappresentare il veicolo imprescindibile per la didattica *online* “mirata” (cfr. § 2) e per quella massiva (cfr. § 3), offre un immenso campionario di informazioni, spunti e suggestioni, utili a implementare e arricchire la didattica “tradizionale” (in presenza)²³.

22. M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, cit., 43.

23. Sulla progressiva diffusione di piattaforme collaborative che consentono la circolazione di materiali didattici e di buone pratiche a livello europeo, si veda *ivi*, cap. II, prima parte.

Compito dell'università e, nello specifico della *lezione* universitaria, può e dev'essere quello di ricondurre ad un paradigma logico, organico e strutturato la «granularità e frammentazione»²⁴ che caratterizza l'ecosistema digitale, suo compito può e dev'essere quello di offrire una “narrazione” all'interno della quale i frammenti siano collegati e posti in relazioni causali e gerarchiche (e non semplicemente rilanciati e amplificati).

In quest'ottica, peraltro, non andrebbe trascurata la necessità di preservare

[il] rapporto cruciale con la forma lunga del libro in un'epoca sempre più spinta verso la forma breve e la frammentazione. È la forma lunga del libro, infatti, quella più indicata per educare le menti, sia nel confronto solitario con la pagina scritta sia sotto la guida e lo stimolo di un professore²⁵.

Le righe conclusive di questo scritto sono dedicate ad una schematica esemplificazione di risorse *online* che possono costituire, in particolare nell'ambito del Diritto pubblico comparato (settore disciplinare di riferimento di chi scrive) e della comparazione tra sistemi e istituti costituzionali di diversi Paesi, strumenti di lavoro da impiegare in aula e mediante i quali coinvolgere direttamente studenti e studentesse.

Un primo tipo di risorsa è rappresentato da database e portali (istituzionali o privati, ad accesso libero o consultabili a pagamento) nei quali sono archiviate, e talvolta indicizzate, costituzioni e altre fonti normative,

24. G. RONCAGLIA, *L'età della frammentazione*, cit., 13.

25. J.C. DE MARTIN, *Università futura*, cit., 154. In grande considerazione andrebbero tenute, in argomento, anche le seguenti annotazioni: «Su carta è più facile seguire il filo della narrazione e tenere traccia della struttura nei testi complessi. Su internet, i lettori sono più inclini a scorrere un testo in modo sommario e veloce, tendono a passare a un'altra pagina o a controllare qualcosa in un'altra finestra, solo un attimino. Invece di sorbirsi quattro lunghi capoversi, fanno control+F per cercare una parola chiave che sanno che troveranno nel testo. Chi legge su uno schermo è enormemente più incline di chi legge su carta (il 90 per cento contro l'1 per cento, secondo un'inchiesta condotta fra i lettori della generazione Y) a fare altre cose» (P. PAUL, *100 Things We've Lost to The Internet* [2021], trad. it. *100 cose che abbiamo perso per colpa di internet*, Milano, 2022, 201). In questi termini, infine, G. RONCAGLIA, *L'età della frammentazione*, cit., 54: «Le risorse curricolari, a partire dal libro di testo (sia esso cartaceo o digitale), sono infatti le sole in grado di fornire il quadro di raccordo, il filo conduttore all'interno del quale potranno essere utilmente impiegate, in funzione delle specifiche scelte didattiche di ciascun docente e degli obiettivi, degli interessi e degli stili di apprendimento di ciascuno studente, risorse integrative e modulari di volta in volta diverse».

sentenze e documentazione di altra natura, come i lavori preparatori degli atti normativi o i tasselli documentali della storia costituzionale.

Un esempio paradigmatico, e ancora oggi molto sfruttato a fini didattici – nonostante non sia più stato implementato negli ultimi anni – è *l'Archivio di diritto e storia costituzionali*, sviluppato da un piccolo gruppo di ricerca istituito proprio all'interno di quello che oggi è il Dipartimento di Giurisprudenza²⁶.

Assai utilizzati sono anche i database “dinamici”, come quello rintracciabile nel quadro del *Constitute Project*, che consente non solo di effettuare ricerche all'interno dei testi delle costituzioni vigenti (in inglese), ma anche di confrontarne singole porzioni o singoli articoli, sfruttando la griglia di indicizzazione predisposta dai curatori del portale nella fase di allestimento e implementazione dell'archivio²⁷.

Molto utile, poi, per il lavoro in aula e per eventuali *assignment* da proporre agli studenti e alle studentesse, può risultare la cronologia interattiva delle costituzioni storiche e vigenti presentata nell'ambito del *Comparative Constitutions Project*²⁸. Anche il sito dell'*Unione Interparlamentare* ospita al proprio interno un *database* costantemente aggiornato di informazioni quantitative e qualitative sui parlamenti contemporanei, che si presta ad essere impiegato – mediante la generazione in tempo reale di cartine ed infografiche – nella discussione in aula e nel ragionamento attorno alle cause e alle conseguenze dei fenomeni sintetizzati (e inevitabilmente semplificati) dalle stesse rappresentazioni grafiche e statistiche²⁹.

Una risorsa particolarmente interessante, infine, è costituita dai kit didattici (composti da materiali fotografici, documentazione testuale, tracce per la discussione) accessibili e scaricabili gratuitamente dal portale del già menzionato *Comparative Constitutions Project*³⁰, che si muovono sulla falsa riga (semplificata ed adattata anche alle esigenze delle scuole superiori) delle guide per la riflessione e per la discussione rintracciabili in

26. Si v. il sito dircost.di.unito.it/index.shtml. Un'altra risorsa preziosa, nella medesima prospettiva, è rappresentata dal noto portale istituzionale dedicato ai lavori dell'Assemblea costituente italiana (accessibile da <https://legislatureprecedenti.camera.it/>).

27. Si v. il sito www.constituteproject.org/.

28. Si v. il sito comparativeconstitutionsproject.org/chronology/.

29. Si v. il sito data.ipu.org/. Altri strumenti impiegabili a tal fine, inoltre, possono essere identificati in *report* e studi riguardanti la misurazione delle “prestazioni” di differenti ordinamenti costituzionali. Una prima e interessante mappatura critica può rintracciarsi in M. INFANTINO, *Numera et impera. Gli indicatori giuridici globali e il diritto comparato*, 2019.

30. Si v. il sito comparativeconstitutionsproject.org/constitute-lesson-plans/.

antologie cartacee tradizionali, come il monumentale (e più volte riedito) volume *Comparative Constitutionalism: Cases and Materials*³¹.

Ciò che accomuna le risorse richiamate in questa sintetica ricognizione, che non ha naturalmente alcuna pretesa di esaustività, è la possibilità che il loro impiego sia modulato e graduato o – in altri termini – che possano essere “interrogate” a diversi livelli di lettura e approfondimento. Così, per esempio, lo stesso portale del *Comparative Constitutions Project* potrà essere consultato come semplice archivio statico dagli studenti con una preparazione meno solida e con bagagli di conoscenze più esigui, ai quali per esempio si chiederà di rintracciare, leggere e spiegare un dato articolo di una certa costituzione, oppure utilizzato come base per un primissimo lavoro di ricerca e comparazione dagli studenti più maturi o interessati, ai quali si potrà assegnare lo sviluppo di un confronto fra diversi testi costituzionali, con riferimento ad un particolare istituto o alle funzioni di uno specifico organo.

Esigenze e livelli di preparazione (o di interesse) diversificati suggeriscono di esplorare – entro margini ragionevoli, senza alimentare forme di «schizofrenia didattica»³², senza cedimenti rispetto a «meccanismi di “customer satisfaction”»³³ e senza affievolire la missione egualitaria, o di egualitarismo emancipante, dell’università – le possibilità di “personalizzare” approfondimenti e assegnazione di brevi lavori, muovendosi su diversi piani di complessità e intensità.

D’altra parte, anche nella più tradizionale delle lezioni, la citazione da parte del docente di qualche riga tratta da un volume diverso dal manuale ed estraneo al programma “ufficiale”, che cos’è se non un riferimento aperto, offerto alla curiosità e all’interesse del singolo studente e della singola studentessa, che potranno, di volta in volta, rubricarla come una digressione poco utile e sacrificarla, “lasciandola cadere”, ovvero farne tesoro ed utilizzarla come chiave d’accesso ad altri argomenti, collegamenti, prospettive?

La diversificazione degli *assignment* intermedi o di fine corso diventa ancor più importante e interessante nell’ambito di classi internazionali,

31. N. DORSEN - M. ROSENFELD - A. SAJÓ - S. BAER - S. MANCINI, *Comparative Constitutionalism: Cases and Materials*, St. Paul, 2022, IV.

32. C. CROCCETTA, *Law in the bag: il diritto nella borsa del principiante. Per una didattica del diritto democratica e responsabile*, in *Società e diritti*, 10/2020, disponibile al sito riviste.unimi.it/index.php/SED/issue/view/1621.

33. R. CALVANO, *Per una critica della valutazione (di riviste giuridiche, acronimi e altre cose tristi)*, in *Politica del diritto*, 1/2023, 4.

composte da studenti con provenienze e bagagli linguistici e culturali molto diversi. Un esempio “torinese” può essere rappresentato dagli insegnamenti attivati nell’ambito del corso di studi triennale in *Global law and transnational legal studies*, le cui coorti potenzialmente costituiscono il contesto ideale per la comparazione – in aula – fra diversi ordinamenti costituzionali e distinti sistemi politici, essendo – questi ultimi – argomenti che richiamano le percezioni ed esperienze di vita di coloro che compongono la platea. In un contesto di quel genere, le differenze in termini di bagagli culturali e di sensibilità possono generare processi virtuosi e contribuire, almeno un po’, a correggere le sempre possibili distorsioni cognitive (legate a punti di vista, stereotipi, errori, e così via³⁴).

Quanto poi, in concreto, possa effettivamente essere sviluppato, dipende certamente anche dal fattore logistico-quantitativo: numeri di studenti e studentesse frequentanti molto alti rappresentano un ostacolo preliminare e talvolta insormontabile, che si interpone drasticamente tra i buoni propositi e l’effettiva sperimentazione degli stessi.

5. *Uno spunto conclusivo*

Un punto di approdo comune alle diverse ramificazioni che la riflessione ha seguito sin qui può consistere nel considerare come ammissibile (ed importante) il riconoscimento di bisogni ed esigenze formative e di conoscenza *specifiche e differenziate* e come altrettanto ammissibile una risposta metodologica che tenga (anche) conto di quelle specificità.

Un esempio può chiarire questa considerazione. In occasione della più recente tornata di consultazione delle parti sociali sull’adeguatezza dell’offerta didattica del Dipartimento di Giurisprudenza (gennaio-febbraio 2023), studenti e *stakeholder* di riferimento dei corsi di studio “tradizionali” si sono dichiarati favorevoli all’implementazione delle occasioni di formazione esperienziale e sui casi pratici. Al contrario, gli studenti che frequentano o hanno frequentato gli insegnamenti “nativi” *on line* (in gran parte lavoratori, già occupati) non hanno manifestato questa esigenza, avvertendo piuttosto come prioritaria la necessità di acquisire un quadro teorico di riferimento, funzionale a ricondurre a griglie concettuali solide i fenomeni, i processi e i problemi dei quali essi *hanno già* contezza pratica e quotidiana. Sono emersi, dunque, orizzonti di aspettative diverse, rispetto

34. In tema, cfr. G. PASCUZZI, *Conoscere comparando: tra tassonomie ed errori cognitivi*, in *DPCE*, IV, 2017, 1189 e ss.

ai quali è ragionevole che le risposte non siano uniformi, eventualmente concretizzandosi in differenti modalità di insegnamento.

Più in generale, si tratta di esplorare i margini di compatibilità fra opzioni didattiche solo apparentemente contrapposte. Semplificando: da un lato la lezione iper-strutturata ed eventualmente cadenzata dal susseguirsi ritmato di *slides*³⁵, dall'altro un approccio più duttile, che contempli la possibilità di “inciampare” sui testi, sui concetti, sui problemi³⁶.

Prendendo spunto dalla nota metafora di Pavel Florenskij della *lezione come passeggiata*³⁷, si potrebbe sostenere che, oggi, l'università, non possa non contemplare opzioni aperte e parzialmente flessibili: non sottostimando l'importanza e l'utilità dei percorsi strutturati e (al loro interno) dei moduli didattici cadenzati e tendenzialmente protetti da inciampi e divagazioni, ma consentendo a chi ha deciso di “viaggiare in tram” di poter scendere e sostituire, per qualche fermata, alla marcia ritmata e prevedibile del mezzo meccanico gli imprevisti e le soste di una passeggiata.

35. Così, in termini polemici, M. RECALCATI, *La lezione*, cit., 117: «L'uso ormai massiccio delle slides nella pratica comune dell'insegnamento di ogni ordine e grado può essere letto come il sintomo [della] difficoltà di esporsi all'evento imprevedibile della parola. Se tutto è già scritto, la trasmissione consisterà nella ripetizione ordinata, scontata e, dunque, fatalmente burocratizzata».

36. Ancora *ivi*, 128, riferendosi allo stile del proprio professore di storia della filosofia: «Mostrava a noi che non aveva imbarazzo nell'inciampare sul testo che commentava, perché sapeva bene che questo inciampo ci avrebbe aiutato ad autorizzarci a pensare con la nostra testa, cioè a cercare il nostro modo personale di inciampare sul testo».

37. Scriveva Florenskij: «[...] pur attenendosi rigidamente alla direzione generale, alla corrente generale, a un generale progetto di pensiero, in un corso di lezioni, la lezione non procede in linea retta, totalmente rinchiusa in una formula razionale ma, come l'essere vivente, sviluppa i propri organi, rispondendo ogni volta alle esigenze che si manifestano in corso d'opera. In tal senso non sarebbe fuori luogo definire la lezione ideale una sorta di colloquio, di conversazione tra persone spiritualmente prossime. La lezione non è un tragitto su un tram che ti trascina avanti inesorabilmente su binari fissi e ti porta alla meta per la via più breve, ma è una passeggiata a piedi, una gita, sia pure con un punto finale ben preciso, o meglio, su un cammino che ha una direzione generale ben precisa, senza avere l'unica esigenza dichiarata di arrivare fin lì, e di farlo per una strada precisa. Per chi passeggia è importante camminare e non solo arrivare; chi passeggia procede tranquillo senza affrettare il passo» (*Lezione e “lectio”* [1917], in *La Nuova Europa*, 2/2010, 17-23).