

# I PROBLEMI DELLA DIDATTICA DELL'ECONOMIA

PAOLA DONGILI

La riforma universitaria in atto, così come le ulteriori proposte di modifica o di riforma che si stanno susseguendo, ha comportato e richiede ancora profonde modifiche nell'organizzazione e nella strutturazione dei curricula di studio. La ricomposizione dei percorsi di studio implica però anche un ripensamento della didattica dei singoli corsi non fosse altro che per la necessità di tenere conto e chiarire i requisiti iniziali per la comprensione della disciplina e per selezionare i contenuti in relazione ai nuovi obiettivi formativi indicati nei curricula. Il problema della didattica disciplinare è un tema delicato e difficile, come è per tutti i problemi relativi all'insegnamento non solo universitario, ma il processo di riorganizzazione dei corsi di laurea lo rende, se possibile, ancora più rilevante oltre che più complesso per il fatto che esso si intreccia con altri e diversi aspetti del rapporto docente studenti quali la definizione di attività didattica e i rapporti fra questa e l'attività di ricerca<sup>1</sup> e senza considerare le possibili implicazioni che le scelte didattiche effettuate possono assumere nella scelta di un corso da parte degli studenti.

Obiettivo del lavoro è di affrontare alcuni temi di didattica disciplinare con particolare riferimento ai corsi di base di economia a livello universitario. In particolare, lo scopo è di identificare ed illustrare quali siano i principali nodi di scelta che occorre affrontare nell'insegnamento dell'economia perché la riorganizzazione dei corsi non manchi di conseguire l'obiettivo indiscusso del mantenimento o, piuttosto, di un miglioramento della preparazione degli studenti. Si tratta di problemi che, conviene sottolineare, sono in gran parte indipendenti da uno specifico schema di riforma e che si presentano invece nel momento in cui si prende in considerazione l'esistenza di una società complessa e in continua evoluzione<sup>2</sup>.

## *Il problema della didattica*

I temi in oggetto, pur ricevendo sempre più attenzione, sono affrontati in Italia ancora in modo sporadico e spesso legati a situazioni contingenti a differenza di altri paesi, come i paesi anglosassoni, ma anche la Francia, dove i problemi della didattica delle discipline sono oggetto di

---

<sup>1</sup> Ai problemi richiamati si sovrappone, a volte, anche la considerazione dei problemi relativi all'impegno di lavoro e al conseguente finanziamento dell'attività didattica, problemi logicamente separati ma che possono rendere più complesso il quadro e difficile la definizione degli obiettivi e dei contenuti dell'attività didattica.

<sup>2</sup> Un ulteriore elemento di ambiguità, che spesso rende difficile la corretta impostazione dei punti in discussione, per lo meno in Italia, è l'abbinamento delle proposte di riforma, di qualsiasi riforma, con il rischio di uno scadimento della qualità della didattica. Si tratta di un abbinamento che potrebbe essere corretto solo nel caso in cui esistessero dei modelli codificati e immutabili di didattica universitaria.

analisi teorica e di discussione nella pratica accademica. L'interesse e l'attualità del problema possono invece essere giustificati su diverse basi: un primo ordine di argomenti è relativo alla necessità di affrontare in modo nuovo i problemi della didattica universitaria e quindi anche dell'economia, superando il tradizionale approccio di una università "tempio del sapere" dove lo stato dell'arte delle diverse discipline viene trasmesso "ex cathedra" ai discenti, un secondo filone di discussione riguarda invece le possibili specificità della didattica delle discipline economiche per valorizzarne le caratteristiche e il contributo alla formazione culturale e professionale degli studenti dei nuovi corsi di laurea.

All'università italiana viene regolarmente rimproverato, rispetto agli altri paesi europei, il più alto tasso di abbandoni e una durata effettiva degli studi superiore alla durata formale dei corsi<sup>3</sup> e, fra le cause del fenomeno, viene spesso additata l'onda d'urto della liberalizzazione dell'accesso all'università, che ha avuto luogo in Italia nel corso degli anni '70. Anche accettando la validità delle argomentazioni addotte a questo proposito, fra cui la scarsità di risorse materiali e umane, e la mancanza di un'adeguata selezione all'entrata, c'è da chiedersi anche quanto pesi sul risultato l'organizzazione della didattica e il permanere di modalità di insegnamento, non solo diverse da quelle della scuola secondaria superiore, ma a volte incoerenti rispetto agli obiettivi di apprendimento dei concetti e del metodo scientifico propri di una disciplina da parte di studenti profondamente diversi, per tipo di preparazione e per ambiente di riferimento, anche solo rispetto ad una decina di anni prima. Si tratta di un problema che non è solo italiano e non solo relativo alle discipline economiche ma viene rilevato dalla letteratura sul tema come sia singolare che proprio gli economisti, che insegnano il ruolo della domanda nei mercati, rispondano lentamente e con molte frizioni ai mutamenti di domanda nell'insegnamento delle proprie discipline. Il riconoscimento ufficiale di questi temi a livello europeo può essere riportato al Libro bianco delle Comunità europee sui temi dell'istruzione e della formazione<sup>4</sup> dove viene sottolineato che la mondializzazione degli scambi, la globalizzazione delle tecnologie e l'avvento della società dell'informazione hanno aperto agli individui maggiori possibilità di accesso all'informazione e al sapere ma "allo stesso tempo questi fenomeni comportano una modificazione delle competenze acquisite e dei sistemi di lavoro. Questa evoluzione ha comportato per tutti una maggiore incertezza, creando per alcuni situazioni intollerabili di esclusione. E' ormai chiaro che sia le nuove possibilità offerte agli individui che lo stesso clima di incertezza chiedono a ciascuno uno sforzo di adattamento, in particolare per costituire da sé le proprie qualifiche, raccogliendo e ricomponendo conoscenze elementari acquisite in svariate sedi"<sup>5</sup>. Questo problema era stato fatto proprio poi dai Ministri europei dell'istruzione superiore nel maggio del 1998 alla Sorbona e poi, nel 1999, a Bologna nel corso del convegno su "Lo spazio europeo dell'istruzione superiore". A questa nuova visione di fondo del processo di istruzione, anche universitaria, dobbiamo aggiungere, per l'Italia, un insieme di mutamenti striscianti che erano già stati introdotti nei curricula, grazie alla legge sull'autonomia universitaria, quali una maggiore flessibilità nella costruzione dei percorsi di studio, anche all'interno di uno stesso corso di laurea e, in genere, un aumento nel numero dei corsi per il conseguimento della laurea. Ancor prima dell'ultima riforma l'impostazione e la stessa pratica della formazione universitaria rive-

---

<sup>3</sup> Ci si riferisce qui ai dati delle indagini ISTAT e del Consorzio Almalaurea. ISTAT (2002)

<sup>4</sup> Commissione delle Comunità europee (1995) Vale la pena ricordare anche il libro di J. Delors, *L'educazione, un tesoro*, dell'anno successivo sugli stessi temi

<sup>5</sup> Commissione delle comunità europee (1995), *Introduzione, ibidem*

vano l'insufficienza di una didattica tradizionale per contenuti e metodi a fronte di un nuovo ventaglio di percorsi di studio possibili.

Affermare l'esigenza di un mutamento di prospettiva nella didattica universitaria non significa però necessariamente porre lo studente al centro del processo educativo, "il sapere" deve costituire ancora il punto focale del processo per innalzare il livello di conoscenze e favorire lo sviluppo della ricerca ma è altrettanto indubbio che l'obiettivo può essere raggiunto grazie ad un più esplicito processo di interazione fra docenti e studenti<sup>6</sup>.

Se il sapere o, in altre parole, lo stato dell'arte di una specifica disciplina costituisce l'obiettivo riconosciuto della didattica universitaria il problema è allora quello di individuare i contenuti disciplinari e le tecniche didattiche per il raggiungimento degli obiettivi di conoscenza e competenza richiesti. Il problema, come si è detto, è particolarmente attuale e cogente a seguito dei processi di riforma in atto che ha portato ad una parziale liberalizzazione dei curricula di studio relativamente alle aree e ai settori disciplinari e ad una più completa autonomia di determinazione e denominazione dei corsi all'interno delle aree. Si tratta di un problema che coinvolge ovviamente tutte le discipline, anche perché l'articolazione dello studio universitario su più livelli richiede la necessità di enucleare ed esplicitare i concetti fondanti dagli approfondimenti successivi ma è un problema che, comunque, si presenta in modo particolarmente acuto per le discipline dell'area economico-politica.

## **Il problema della didattica dell'economia**

Conviene richiamare a questo proposito alcune considerazioni, già poste in evidenza qualche anno fa da Checchi e Donzelli nel corso del convegno sulla riforma degli ordinamenti didattici e l'insegnamento dell'economia<sup>7</sup>, che possono aiutare comprendere la specificità del problema per l'insegnamento dell'economia. Partendo da un'analisi della nuova struttura degli ordinamenti didattici proposta per le lauree di primo livello e della distribuzione dei crediti minimi per aree disciplinari nelle diverse classi di laurea, gli autori provano ad evidenziare il peso attribuito alle diverse discipline nel conseguimento degli obiettivi formativi e sottolineano il peso minoritario dei docenti e ricercatori dell'area economico-politica anche nella Facoltà di economia che è quella di massima presenza<sup>8</sup>. Di più diretto interesse per delle riflessioni sulla pratica dell'insegnamento dell'economia sono però i dati relativi alla quota di studenti iscritti, bassa e lievemente decrescente nei corsi dove il peso dell'area economico-politica è relativamente più elevato e, parallelamente, viene notata l'ampia diffusione delle discipline di area economico-politica fra le diverse classi di laurea, desunta dall'osservazione dei crediti minimi richiesti, ac-

---

<sup>6</sup> Uno dei rischi paventati dai mutamenti della didattica universitaria è quello della liceizzazione dell'Università, brutto termine che identifica invece un fenomeno comunque discutibile in relazione a specifici approcci nel campo sociale e dell'istruzione. Nella primavera 2003, ad esempio, in Francia, il ministro dell'istruzione L. Ferry ha avviato un nuovo dibattito su cosa debba essere al centro dell'insegnamento, se gli studenti o il sapere, anche in riferimento alla scuola inferiore e superiore. Il dibattito è stato riportato su *Le monde* dei mesi aprile e maggio 2003.

<sup>7</sup> Checchi D., Donzelli F. (2000)

<sup>8</sup> Le facoltà prese in considerazione dall'indagine sono quelle considerate appartenenti alla macro area giuridico economico-politica sociale. Il peso è del 21,02% nella facoltà di Economia, dove è rilevata la massima presenza di docenti e ricercatori di area, nella stessa facoltà il peso dell'area economico aziendale è del 24,3%. Checchi D., Donzelli F. (2000), *ibidem*

compagnata però da uno scarso peso quantitativo come area dominante quando la si confronti col massimo peso relativo di altre aree nelle classi di rispettiva competenza<sup>9</sup>. Nell'interpretare i risultati della ricerca, gli autori rimandano sia alla storia della politica scolastica italiana del dopoguerra sia alle attese circa le caratteristiche della domanda di lavoro ma, in linea con analoghe testimonianze di altri paesi, essi sottolineano anche le specificità delle discipline economiche, caratterizzate da "una struttura teorica particolarmente articolata e complessa", che richiede il "sostegno attivo" di altre discipline delle scienze sociali e dell'area matematico quantitativa per comprenderne la complessità concettuale. A ciò si aggiunge anche l'osservazione che le potenzialità delle discipline economiche per le professionalità richieste dal mercato del lavoro si rivelano solo dopo un percorso approfondito di studio. I risultati della ricerca, anche se collegati allo specifico processo di riforma, evidenziano un problema comune alla didattica delle discipline economiche anche negli altri paesi, compresi gli Stati Uniti dove, anche negli anni in cui è stato registrato un aumento negli iscrizioni ai corsi di economia, non vi è stata evidenza di un aumento della cultura economica di base<sup>10</sup>.

Il problema della didattica universitaria di base dell'economia è, quindi, in fondo, un duplice problema. Come per tutte le discipline, infatti, vi è la necessità di individuare i metodi e gli strumenti che favoriscano in modo più immediato l'apprendimento dei nuclei fondanti in modo da consentire percorsi di studio più autonomi e flessibili. Ciò si pone con particolare rilevanza nel caso dell'economia, scienza sociale riconosciuta dalla stessa comunità scientifica ma dove l'approccio dominante, a cui viene attribuita la caratteristica di programma di ricerca più progressivo<sup>11</sup>, privilegia il metodo assiomatico deduttivo nella formulazione dei problemi<sup>12</sup>. È probabile che proprio la caratteristica di scienza sociale e la rigosità del metodo, come, del resto, è stato sottolineato anche nella ricerca citata, contribuiscano a un ulteriore problema particolarmente acuto per le discipline economiche di base e, cioè, che ad esse venga sì attribuito un valore formativo trasversale<sup>13</sup>, come testimonia la diffusione delle discipline economiche in diversi corsi di laurea, ma che essa venga anche considerata, alternativamente, una disciplina poco importante o specialmente e inutilmente complessa.

Il problema della didattica dell'economia politica di base è perciò di individuare i contenuti e i metodi in grado di trasmettere la specificità dell'approccio economico, nell'ambito delle scienze sociali, facendo comprendere il valore culturale ma anche l'utilità in termini professionali di ulteriori approfondimenti della disciplina. Investire nei corsi di base dell'economia viene inoltre sottolineato che può essere un mezzo essenziale per innalzare la cultura economica diversificando il rischio che deriva dall'andamento e dalla variabilità delle iscrizioni nei corsi successivi di economia.<sup>14</sup>

---

<sup>9</sup> Il massimo peso relativo dell'area economico-politica è del 32,1% nella classe delle scienze economiche quando ad esempio l'area giuridica raggiunge l'85% nella classe delle scienze giuridiche.

Pur con diversi obiettivi, anche il lavoro di P.Potestio rileva l'importanza delle discipline economiche in senso stretto nei curricula attivati nelle Università italiane nelle classi 17 e 28, importanza ribadita anche nei decreti relativi ai corsi di laurea specialistica a carattere economico con l'imposizione dei crediti minimi. Potestio P. (2002)

<sup>10</sup> Salemi M.K., Siegfried J.J. (1999)

<sup>11</sup> Nel senso di Lakatos

<sup>12</sup> La critica a questo filone sottolinea che anche la scelta dei problemi risente del metodo per cui vengono analizzati.

<sup>13</sup> La trasversalità di una disciplina in termini formativi va intesa non tanto per essere meramente strumentale rispetto ad altre quanto per la possibilità di acquisire conoscenze e competenze non strettamente finalizzate agli specifici obiettivi disciplinari.

<sup>14</sup> Salemi M.K., Siegfried J.J. (1999), *ibidem*.

## ***I nodi di scelta dell'insegnamento dell'economia politica***

Non rientra negli scopi di questo lavoro illustrare il passaggio dal sapere scientifico al sapere da insegnare nel campo dell'economia politica, né d'altra parte sarebbe possibile farlo tanto più in una scienza che si segnala per la varietà degli approcci metodologici e dei problemi considerati di volta in volta rilevanti mentre gli oggetti presi in considerazione mutano sempre più veementemente e così l'ambiente di riferimento.

Obiettivo specifico è piuttosto di individuare quali siano le domande che è necessario porsi nell'organizzazione di un corso di economia di base in modo, poi, da poter rendere esplicite le scelte conseguenti indipendentemente dall'approccio metodologico prescelto e dalle specifiche tecniche didattiche.

### ***Microeconomia o macroeconomia, un falso problema?***

Come interessare gli studenti, come invogliarli ad approfondire la materia? C'è una connessione logica fra modelli economici che possa essere riprodotta anche nella sequenza temporale delle lezioni in modo da favorire l'apprendimento? Spesso la formulazione di queste domande si traduce nel quesito se sia meglio iniziare con i temi della microeconomia oppure con quelli della macro. Come i precedenti, anche quest'ultimo quesito non ha una risposta univoca, ma vale la pena considerare i diversi ordini di motivazioni che possono essere adottati a sostegno dell'una o dell'altra posizione e come, invece, ultimamente il problema venga modificato anche alla luce dei più recenti sviluppi della disciplina da un punto di vista scientifico.

Se la scelta attiene al maggiore o minore "realismo" della teoria nel senso di una più immediata comprensione della corrispondenza empirica delle ipotesi<sup>15</sup>, a favore della macroeconomia vi è la presunta maggiore familiarità con i fatti stilizzati della realtà sociale e la possibilità, comunque, di introdurre più facilmente in modo descrittivo le situazioni e gli eventi che saranno poi oggetto di analisi e di interpretazione. A fronte di ciò, invece, la microeconomia permetterebbe di sfruttare il metodo analogico fra il proprio vissuto personale e i problemi oggetto di analisi.

Un secondo tipo di scelta fa perno invece sui problemi di metodo, sottolineando che il concetto di modello economico e dei suoi possibili usi può essere colto con maggiore immediatezza iniziando dai modelli base della microeconomia che, grazie alla loro astrazione, sono più semplici e, concentrandosi sui problemi dell'agente individuale, permette di giustificare più facilmente un'analisi che ignori, in prima battuta, le interdipendenze di una società complessa e in evoluzione. Il generale riconoscimento da parte della comunità scientifica della necessità di una

---

<sup>15</sup> In ogni caso c'è da considerare che, trattandosi di didattica universitaria, si presuppone che gli studenti abbiano già operato una prima rielaborazione del proprio sapere spontaneo in campo economico e siano consapevoli della portata e dei limiti degli strumenti, come la statistica economica, con cui viene operato il primo processo di astrazione che dà luogo agli "oggetti" dell'economia. Nel caso italiano, le diverse proposte di riforma del sistema scolastico prevedono tutte una alfabetizzazione di base in campo economico e giuridico. Vedi ad esempio a questo proposito. Baccelli G. (2000).

macroeconomia microfondata<sup>16</sup> non risolve il problema della scansione temporale dei contenuti anche se rende meno drammatico il dilemma nella pratica didattica: in numerosi corsi di laurea, ad esempio, si è scelta una suddivisione per problemi che vengono analizzati da un punto di vista micro come macroeconomico e, sulla stessa linea, la riflessione sui problemi della riforma universitaria ha mostrato un consenso generale sulla necessità che i corsi di economia di base dedichino un tempo adeguato agli aspetti micro e macroeconomici.

Fermarsi a questo punto, risolvendo il problema con un accurato dosaggio dei tempi da dedicare all'uno piuttosto che all'altro punto di vista, può però far correre il rischio di sconcertare comunque gli studenti. Infatti la coerenza del modello macroeconomico relativamente ai propri fondamenti microeconomici è sufficientemente intuibile, oltre che dimostrabile, se ci si limita all'ossatura della tradizione neoclassica altrimenti è necessario passare alla presentazione di modelli più complessi pur rimanendo nell'ambito del filone dominante. Una scelta in questa seconda direzione potrebbe però comportare il costo di un'eccessiva difficoltà quando ancora non siano bene acquisiti gli obiettivi e i metodi della scienza economica, anche perché il ricorso alla formalizzazione matematica, crescente con la complessità dei modelli, potrebbe oscurarne il ruolo essenzialmente strumentale nella soluzione dei problemi. Il limite e i costi di una eccessiva semplificazione consistono però nel processo di astrazione richiesto per la formulazione della teoria, che può anche essere compreso da un punto di vista logico ma che comporta il rischio di un giudizio di irrilevanza della scienza economica per l'individuazione e la trattazione dei problemi di interesse per la società.

### *La visione del mondo*

E' probabile allora che valga la pena interrogarsi piuttosto sulla natura e sul metodo della scienza economica non per offrire diverse o più ampie definizioni della disciplina ma per porre in evidenza i criteri che permettono di distinguere l'approccio economico nella trattazione dei problemi oltre che l'individuazione dei problemi rilevanti. Si tratta del resto di un tema che precede logicamente la scelta fra approccio micro o macroeconomico ma che diventa tanto più rilevante nel momento di apparente riunificazione, in questo seguendo fra l'altro l'evoluzione dei dibattiti all'interno della stessa comunità scientifica. I cosiddetti fallimenti del mercato, che vengono illustrati a fronte delle apparenti incoerenze della teoria tradizionale o delle carenze interpretative di fenomeni sempre più rilevanti in un mondo complesso e globale, hanno stimolato la ricerca nella direzione dei microfondamenti della macroeconomia attraverso la considerazione di forme diverse di interdipendenze e di interazione fra gli agenti economici mentre, sul versante macroeconomico, le teorie delle aspettative e la considerazione esplicita degli aspetti dinamici dei modelli hanno arricchito i poteri interpretativi della teoria dopo la crisi degli anni '70. Gli stessi sviluppi teorici hanno stimolato però anche un rinnovato interesse per gli aspetti epistemologici e di metodo che hanno portato ad interrogarsi prima su quale fosse il processo di scoperta delle teorie economiche e i criteri di validità delle teorie<sup>17</sup>, poi sull'individuazione

---

<sup>16</sup> I testi più recenti e diffusi di macroeconomia dedicano tutti una parte ai riferimenti microeconomici della macroeconomia, così come i manuali di microeconomia si preoccupano di indicare le direzioni di ricerca per arricchire la capacità interpretativa dei modelli e i collegamenti a livello macroeconomico.

<sup>17</sup> Vedi ad esempio Blaug M. (1992)

della matrice disciplinare dei paradigmi dominanti e sui criteri di validazione delle teorie all'interno del paradigma di riferimento<sup>18</sup>.

Ora, il riconoscimento condiviso dell'appartenenza dell'economia alla classe delle scienze sociali e la consapevolezza che la validità dei modelli e delle teorie può essere accettata solo all'interno di uno specifico paradigma o di dato programma di ricerca non può, ovviamente, essere senza conseguenze nella trasposizione delle teorie sul piano didattico. A sostegno di questa affermazione si possono riportare alcune considerazioni derivanti da uno sguardo ai temi della più recente letteratura scientifica come dalle ricerche di metodologia e di storia dell'analisi economica. Il successo dell'approccio dell'individualismo metodologico, soprattutto nella variante "debole" ha comportato, per generale riconoscimento, un aumento del potere interpretativo e predittivo della teoria dominante, figlia della tradizione neoclassica, che si è imposta come una teoria generale della scelta o scienza delle decisioni. Questo è avvenuto però anche in relazione a temi e problemi che non facevano parte dei temi tradizionalmente attribuiti alla sfera economica, trattati per di più con il ricorso esplicito ad ipotesi o ad argomentazioni riferibili ad altre discipline, quali la psicologia e l'antropologia<sup>19</sup>. Questo fenomeno che può essere letto come una forma di imperialismo scientifico si presta tuttavia anche alla critica che vede la scienza economica quasi come un'attività a rendimenti decrescenti sui temi tradizionali<sup>20</sup>. A fronte del programma dominante vi sono però altri filoni di ricerca in vivace evoluzione, i neo-keynesiani e i post keynesiani, che stanno compiendo progressi nella formulazione di spiegazioni coerenti, ma alternative, ai tradizionali temi dell'economia, quali la distribuzione del reddito, l'inflazione, il mercato del lavoro. Si tratta di approcci che non possono essere letti come diramazioni dall'alveo dominante poiché le diversità non sono solo nei problemi considerati rilevanti ma nella considerazione di quali siano i concetti fondanti della disciplina e nello stesso metodo di ricerca.

Da un lato, infatti, troviamo le teorie che vedono nella scarsità (sia essa riferita alla terra, all'informazione o al potere di controllo) il problema dominante e i prezzi come unici criteri guida per la scelta. In questo approccio la metodologia prevalente si è tradotta nel ricorso al formalismo matematico, che facilita la valutazione e i confronti ma ha reso non essenziale il realismo delle ipotesi<sup>21</sup>, e ha posto il principio di massimizzazione e il concetto di equilibrio come principi unificanti<sup>22</sup>. La conseguenza da un punto di vista didattico è probabilmente la conside-

---

<sup>18</sup> Ci si riferisce qui agli sviluppi della filosofia della scienza da Kuhn in poi. Vedi ad esempio Backhouse R. (1997)

<sup>19</sup> Sui possibili temi oggetto di studio dell'economia valga per tutti il libro di Barro R.J. (2002) Sulla commistione con altre discipline, rassegne esaurienti possono essere ritrovate all'interno del "Journal of economic literature".

<sup>20</sup> Potrebbe sembrare un'affermazione paradossale soprattutto in una fase in cui tutto sembra parlare il linguaggio dell'economia ma come, ha sottolineato C. Magris, l'abuso del linguaggio può offuscare la percezione delle cose come in una notte in cui tutte le vacche sono nere. Vedi Magris C., *Le parole dell'economia invadono il mondo*, "Corriere della sera" 17/2/2000 e Daveri F., Panunzi F., *Le colonie dell'economia*, "Sole24ore" 30/3/2003 ma anche Barrotta P. Raffaelli T. (1992)

<sup>21</sup> "Gli economisti neoclassici interessati alla metodologia si sono spesso rivelati, in quanto metodologi, degli "ipocriti sinceri" hanno predicato sinceramente una metodologia coerente con l'empirismo e l'ipotesi deduttivismo senza che accorgersi che la loro stessa pratica scientifica violava i canoni metodologici da loro stessi difesi". Barrotta P. (1998), pag. 58.

<sup>22</sup> L'esigenza della sintesi non deve comunque far dimenticare la ricchezza e la diversità dei programmi di ricerca delle diverse scuole di pensiero. Ricordiamo, ad esempio, che lo stesso individualismo metodologico, cardine della teoria neoclassica, è altra cosa rispetto all'individualismo metodologico propugnato dalla scuola austriaca dominata dal soggettivismo dove rilevante è la percezione soggettiva dei fatti economici, di conseguenza la ricerca delle fondamenta microeconomiche è più facilmente giustificabile in ambito neoclassico che non dalla scuola austriaca. La

razione del formalismo matematico come strumento necessario di linguaggio ma, soprattutto, la selezione dei problemi e l'interpretazione dei fatti che implicano una valutazione, più o meno esplicita, riferita alla situazione di concorrenza e di piena occupazione neoclassica come punto inevitabile e ottimale e di confronto. Dall'altro lato si trova una visione in cui fatti e fenomeni si svolgono nel tempo storico, dominante è il problema della comprensione della realtà dove i prezzi non sono più i criteri guida per risolvere il problema della scarsità mentre l'interdipendenza, l'incertezza e considerazioni di costo fanno sì che l'equilibrio del mercato sia solo uno dei casi possibili. Il ruolo dei gruppi e delle istituzioni<sup>23</sup> viene in luce con l'attenzione agli aspetti evolutivi e di mutamento strutturale dei sistemi considerati la cui complessità non può essere colta interamente dal formalismo matematico. Se questa è la visione del mondo adottata è probabile che vengano preferite forme di esposizione meno formalizzate e un'organizzazione del contenuto per problemi piuttosto che per modelli di riferimento. Perde anche centralità il concetto di equilibrio di mercato mentre diviene sempre più importante il tema della ricerca delle regole e delle relazioni che caratterizzano l'ambiente in cui gli agenti ritrovano ad agire. E' probabile anche che i temi della microeconomia vengano privilegiati da chi aderisce alla prima visione mentre chi sottolinea la caratteristica del sistema di essere un sistema aperto in continuo cambiamento preferisca approfondire i temi della macroeconomia.

Si tratterebbe, però, solo di un modo diverso di affrontare il problema mentre è opportuno essere consapevoli che le diversità metodologiche non sono solo conseguenza della trattabilità dei problemi ma si riferiscono anche alla sottostante visione del mondo. Ciò dovrebbe infatti aiutare ad evitare i rischi che si potrebbero presentare nell'organizzazione della didattica nell'uno come nell'altro caso. Nel primo forse il rischio maggiore è quello di ignorare la contestualizzazione storica e sociale scegliendo i problemi, e quindi, stimolandone la soluzione, in relazione alla loro trattabilità analitica. Colander<sup>24</sup>, ad esempio, rileva l'opportunità di tenere conto dei diversi punti di vista e dei fenomeni controversi distinguendo fra le situazioni che possono essere spiegate come fallimenti del mercato da quelle che invece possono essere meglio illustrate come risultati fallimentari del mercato<sup>25</sup>. Non prendere in considerazione simili situazioni, sottolinea l'autore, comporta infatti il rischio di deludere due tipi di studenti: quelli dotati di spirito critico che si accorgono dei problemi e desiderano una guida per integrarli coerentemente nel loro modo di pensare e, delusi, si rivolgeranno all'ecologia alla filosofia o alla sociologia, ma anche gli altri che verranno indotti a credere che i problemi politici siano facili da risolvere con la teoria economica.

E' probabile che questo rischio non venga corso da chi sottolinea l'irriducibilità del tempo storico a quello logico dei modelli economici e sottolinea la complessità e la dinamicità dei si-

---

distinzione fa riferimento piuttosto alla diversa visione del mondo sottostante che, come sottolineano Backouse (Backouse R., 1997) e Dow (Dow S., 1996), suddivide le diverse scuole di pensiero fra coloro che vedono il mondo come un sistema chiuso e conoscibile (posizione cartesiana euclidea) e chi sottolinea invece il fatto che il sistema è aperto e non tutte le relazioni sono conosciute o conoscibili anche se è possibile suddividere l'analisi con riferimento a dei sottosistemi per individuarne, non delle leggi, ma delle regolarità.

<sup>23</sup> L'abbandono dell'individualismo metodologico stretto non significa però l'abbandono del principio dell'individualismo ontologico e cioè che sono gli individui a creare tutte le istituzioni sociali. Blaug M. (1992), cit.

<sup>24</sup> Colander D. (2003)

<sup>25</sup> Situazioni cioè in cui il mercato funziona, la domanda uguaglia l'offerta, e non ci sono esternalità eppure il risultato è indesiderabile per la società. I problemi di carattere morale implicano, fra l'altro, un ripensamento del rapporto fra etica ed economia fra regole morali ed efficienza su cui è aperto un nuovo filone di studi. Vedi ad esempio. Schultz W.J. (2001).



stemi economici. In questo caso, tuttavia, vi è sempre il rischio di privilegiare eccessivamente gli aspetti descrittivi dei fenomeni ponendo in ombra gli schemi interpretativi utilizzati e di indurre a sottovalutare il ruolo degli strumenti analitici per il progresso della teoria grazie ad una più rigorosa specificazione dei fenomeni.

### *Il ruolo della storia*

I fatti, fonte e oggetto delle teorie economiche e costituiscono, comunque, un punto di partenza ineliminabile nell'affrontare la didattica dell'economia non fosse altro che per stimolare la curiosità ponendo problemi e per verificare il grado di diffusione di comprensione di un linguaggio economico di base. Si può prendere in considerazione la realtà attraverso la descrizione di eventi correnti<sup>26</sup> o la simulazione di casi problematici vicini al vissuto degli studenti e in tal modo è possibile introdurre i problemi di scelta analizzando le caratteristiche dell'azione razionale esaminando i mezzi e i fini. E' un atteggiamento che, come risulta dai manuali più recenti, sta prendendo sempre più piede per stimolare l'acquisizione della forma mentis, del "pensare come gli economisti", cosa sempre più rilevante nel momento in cui la scienza economica allarga i propri confini come scienza delle decisioni superando le classiche domande del "che cosa, come, per chi". E' però anche un approccio più difficile da seguire per i problemi macroeconomici dove invece si sceglie abitualmente la strada della lettura e dell'interpretazione dei dati che definiscono "i fatti stilizzati" dell'analisi.

Il problema tuttavia è più ampio perché occorre chiarire i rapporti fra l'economia, scienza sociale, e la storia, intesa come storia economica ma anche come storia dell'analisi economica e del pensiero<sup>27</sup> per dare la dimensione dello spazio e del tempo a cui riferire le teorie economiche e del sistema di valori che le hanno influenzate. Non rientra nello scopo del lavoro riprendere anche solo gli elementi principali dell'ampio dibattito a questo proposito ma conviene sottolinearne l'importanza anche sul piano didattico nel momento in cui si accetta nell'economia l'esistenza di diversi sistemi concettuali e se ne vogliono illustrare le posizioni per lo sviluppo del pensiero critico degli studenti. Come è già stato posto in rilievo, ad esempio, da Screpanti Zamagni<sup>28</sup>, per quanto riguarda i rapporti fra storia dell'analisi e storia economica, le posizioni dei diversi autori si distribuiscono con diverse sfumature e accentuazioni, fra coloro che vedono lo sviluppo, o meglio l'evoluzione delle diverse teorie in modo autonomo rispetto alle condizioni socioeconomiche in cui le teorie si sono sviluppate, e coloro che, invece, vedono il pensiero economico riflettere una realtà storicamente determinata, di conseguenza la storia economica<sup>29</sup> può essere considerata di volta in volta laboratorio di verifica o fonte di formulazione della teoria. E' difficile tuttavia incontrare nella pratica scientifica queste posizioni estreme: economisti e storici si addensano nella parte centrale della distribuzione, nella posizione che Screpanti e

---

<sup>26</sup> Conviene sottolineare che P. Samuelson afferma che anche lo studio degli accadimenti economici dell'oggi deve esso stesso essere considerato storia economica. Samuelson P., "La storia economica e l'analisi economica prevalente", in Ciocca P. (a cura di) (2003).

<sup>27</sup> Il problema è alla base dei lavori di storia dell'analisi economica e del pensiero.

<sup>28</sup> Screpanti E., Zamagni S. (1989). Vedi anche Pasinetti L.L., "Due modi diversi di fare teoria economica", in Ciocca P. (a cura di) (2003), cit., che colloca gli economisti della teoria dominante fra coloro per i quali la storia non conta o conta solo indirettamente. Fra questi, Pasinetti colloca lo stesso Samuelson.

<sup>29</sup> Sempre nella definizione di Samuelson, "tutto ciò che documenta l'esperienza empirica nello spazio e nel tempo", Samuelson P., cit.

Zamagni<sup>30</sup> definiscono di mediazione e, cioè, che esiste una relazione causale fra struttura e teoria economica che pure non spiega la complessità dei legami fra le due discipline. Infatti P. Ciocca<sup>31</sup> rileva anche che "non si può fare storia economica ignorando l'economia politica" ma anzi è necessario scegliere i giusti schemi interpretativi per i diversi accadimenti. Il riconoscimento di legami stretti e complessi fra le due discipline non risolve evidentemente il problema della pratica didattica anche nei casi in cui è possibile contare su un percorso preordinato i cui siano presenti moduli delle diverse discipline<sup>32</sup>, e tanto più quando l'insegnamento dell'economia si colloca nel percorso come disciplina di base trasversale<sup>33</sup>. Escludendo, quindi, la posizione estrema di chi ignora completamente la dimensione spazio tempo c'è da chiedersi allora se sia giusto e possibile fornire esclusivamente "la scatola degli attrezzi" rimandando a un momento successivo la conoscenza dei fatti<sup>34</sup>. Il problema diventa allora quello di valutare se siano sufficienti gli accadimenti presenti, soprattutto per quanto riguarda la macroeconomia, a fornire la dimensione storica dei problemi o non convenga piuttosto illustrare l'importanza del riferimento alla documentazione empirica nella formulazione e nell'uso dei modelli partendo dal principio che la storia non si ripete mai completamente ma contiene sempre degli elementi di novità.

### ***I contenuti e le tecniche***

Le scelte effettuate in relazione ai problemi precedenti contribuiscono all'impostazione generale di un corso di economia di base ma trascinano con sé un'ultima serie di domande che determinano la caratterizzazione specifica del corso e, quindi, la sua collocazione all'interno di specifici percorsi di studio, e cioè chi determina il contenuto del corso, quali i contenuti e come vengono trasmessi agli studenti<sup>35</sup>.

Non si tratta anche qui di collocare le domande in un dato contesto di politica scolastica e universitaria<sup>36</sup> ma di chiarire quali possano essere i problemi e le implicazioni didattiche che vi sono sottese.

Se quasi ovvio è che la decisione sull'organizzazione interna di un corso spetta al docente di riferimento, diviene comunque sempre più importante il coordinamento dei contenuti all'interno di un percorso curriculare e le scelte indotte da un'accentuazione delle possibili implicazioni professionali delle materie economiche. Viene infatti rilevato che, forse, una delle cause dello scarso seguito dei corsi in economia politica è dovuta alla scarsa accentuazione di capacità pro-

---

<sup>30</sup> Screpanti E., Zamagni S. (1989), *ibidem*.

<sup>31</sup> Ciocca P. (a cura di) (2003), *ibidem*, pag. 12.

<sup>32</sup> Occorre infatti chiarire, in ogni caso, il ruolo dei fatti nella costruzione della teoria così come se esiste la possibilità di rigettare la teoria sulla base dei fatti.

<sup>33</sup> Johnston C., McDonald J., Williams R. (2001) rilevano che, spesso, la domanda di insegnamento economico è una domanda derivata da studenti con curriculum di materie aziendali, finanziarie ecc.

<sup>34</sup> "Da giovane, l'apprendista economista dovrebbe imparare a padroneggiare la matematica, le tecniche statistiche, le finezze necessarie per costruire bei modelli. Ma successivamente, acquisire la conoscenza dei fatti deve essere l'obiettivo centrale della vita. Non c'è altra via per predire con successo (anche se in modo impreciso) il presente, il futuro e (perché no) lo stesso passato." Samuelson P., op. cit. pag. 181

<sup>35</sup> Johnston C. *et al. ibidem*.

<sup>36</sup> o di educazione terziaria come viene definita nella ormai abbondante letteratura a questo proposito.

fessionali specifiche legate alle materie economiche<sup>37</sup>. Sottolineare gli aspetti professionalizzanti fin dai corsi di base implica, però, abitualmente, due tipi di decisioni strettamente collegate, l'una relativa ad una sorta di rapporto di sostituzione fra apprendimento degli strumenti tecnico analitici dell'economia e aspetti professionalizzanti, l'altra relativa alla selezione degli argomenti. In una certa misura, infatti, l'acquisizione di competenze relative ad aspetti professionalizzanti può portare a privilegiare il momento interpretativo rispetto all'approfondimento della coerenza delle ipotesi e delle relazioni del modello, d'altra parte il costo di una scelta di questo tipo potrebbe essere notevolmente ridotto da un'accurata selezione degli argomenti. Su questa linea si può notare, ad esempio, che gli approfondimenti e gli sviluppi per allargare il campo di applicazione delle teorie hanno portato ad un aumento del materiale di studio anche per gli studenti dei corsi di base ma sempre più spesso anche gli autori dei manuali più recenti si preoccupano di segnalare percorsi interni al testo in relazione agli obiettivi. La selezione degli argomenti permetterebbe, cioè, di conciliare l'accurata analisi di un modello con le implicazioni del pensare economico in uno specifico campo (agricoltura, lavoro, banche ecc) stimolando forse maggiormente la riflessione critica degli studenti. Se sono, invece, i fondamenti della materia a costituire il contenuto dei corsi di base la scelta cadrà probabilmente su un ampio ventaglio di argomenti per puntare all'acquisizione del linguaggio che verrà poi usato da coloro che proseguiranno negli studi economici. L'alternativa fra un corso ampio e uno concentrato, invece, su pochi argomenti potrebbe essere visto, in un certo senso, come un problema di efficienza allocativa<sup>38</sup> espressa dall'alternativa fra la scelta di privilegiare il raggiungimento da parte degli studenti di un obiettivo conoscitivo dei fondamenti dell'economia e l'obiettivo di dare loro i rudimenti del "pensare economico"<sup>39</sup>.

La scelta dell'obiettivo non risolve tuttavia interamente la scelta dei contenuti effettivi del corso che può essere raggiunto da diverse combinazioni di contenuti anche per gli ulteriori vincoli che è possibile tenere presenti. Se, ad esempio, si tiene presente la comunicazione con altre università e altri paesi può valer la pena cercare la massima omogeneità dei contenuti attraverso un progressivo adattamento dei programmi<sup>40</sup>. D'altra parte, come sottolinea ad esempio Taylor in relazione alla macroeconomia<sup>41</sup>, anche per essere più comprensibili, i contenuti devono essere coerenti con l'economia moderna e con i modelli che vengono usati nella pratica politica. In questo caso, allora, l'area di consenso sull'applicazione dei modelli diventerebbe il criterio guida della scelta.

Infine la scelta degli obiettivi didattici, in termini di conoscenza e competenza deve condizionare la scelta delle tecniche e del metodo didattico utilizzato. Non è qui il luogo per approfondire le diverse teorie sull'apprendimento, ma vale la pena, piuttosto, riportare la considerazione di Becker e Watts<sup>42</sup> in relazione ai risultati di un'indagine compiuta sulle tecniche didatti-

---

<sup>37</sup> Vedi ad esempio Johnston C., *ibidem.*, ma anche l'analisi delle richieste di lavoro dove, soprattutto per le mansioni iniziali, si trova difficilmente la richiesta di capacità logica, di valutare criticamente le decisioni, di predisporre e interpretare dati economici ecc.

<sup>38</sup> Salemi M.K., Siegfried J.J. (1999).

<sup>39</sup> Gli obiettivi in questo caso sono meglio espressi in termini di competenza. Fra i primi livelli di competenza che potrebbero essere raggiunti vi sono, ad esempio, a) quello di essere in grado di leggere e trovare le informazioni economiche necessarie e b) di conoscere i fondamentali fatti economici e di usare i modelli di base. Vedi per questo esempio Hansen W. L. (1986).

<sup>40</sup> Gartner M. (2001).

<sup>41</sup> Taylor J.B (2000).

<sup>42</sup> Becker W.E., Watts M. (2001)

che utilizzate a livello universitario. Dalla ricerca risultava la netta prevalenza della lezione tradizionale rispetto a forme di insegnamento per l'apprendimento attivo. Come viene generalmente riconosciuto la lezione tradizionale può essere particolarmente efficace nella trasmissione di schemi teorici e quando si voglia trasmettere molte nozioni in poco tempo, ma non può essere l'unica tecnica utilizzata quando si vogliono raggiungere anche obiettivi di competenza che, nel caso dell'economia, sono espressi appunto dal pensare economico. La considerazione degli autori è che, forse, la scelta è dettata da un confronto costi benefici per cui la lezione tradizionale comporta costi minori di preparazione e di tempo per il docente rispetto a tecniche alternative<sup>43</sup>. Se, però, e questo vale sicuramente anche per il caso italiano, l'obiettivo è quello di aumentare in modo corretto il livello di alfabetizzazione economica e di stimolare l'interesse verso ulteriori approfondimenti della materia, è necessario allargare l'orizzonte temporale in cui valutare i costi e i benefici delle tecniche didattiche utilizzate e di correlare più strettamente i costi a benefici espressi in termini di obiettivi didattici.

## BIBLIOGRAFIA

- Atkinson B. Johns S.(2001), *Studying economics*, Palgrave study guides  
Bacelli G. (2000), *Insegnare diritto ed economia*, La nuova Italia  
Backhouse R.E. (1997), *Truth and progress in economic knowledge*, Edward Elgar  
Barro R. I.(2002), *Nothing is sacred*, MIT press  
Barrotta P. Raffaelli T.(1998) *Epistemologia ed economia- il ruolo della filosofia nella storia del pensiero economico*, UTET  
Barrotta P.(1992), *Gli argomenti dell'economia*, Franco Angeli  
Becker W.E., Watts M (2001), *Teaching economics at the start of the 21<sup>st</sup> century: still chalk-and-talk*, "American economic review – Papers and proceedings" may, vol. 91/2  
Becker W.E., Watts M.(1999), *How departments of economics evaluate teaching*, "American economic review – Papers and proceedings" may, vol. 89/2  
Blaug M.(1992), *The methodology of economics*, CUP  
Cecchi D., Donzelli F.(2000), *L'insegnamento dell'economia nelle università italiane: problemi e prospettive*, Convegno S.I.E. su "Riforma degli ordinamenti didattici universitari e insegnamento dell'economia", Università degli studi Milano Bicocca 11 febbraio 2000, "Rivista italiana degli economisti", n.1  
Ciocca P. ( a cura di) (2003), *Le vie della storia all'economia*, il Mulino  
Colander D.(2003), *Integrating sex and drugs into the principle course: market-failures versus failure-of-market-outcomes*, "Journal of economic education", winter  
Commissione delle Comunità europee (1995), *Libro bianco su istruzione e formazione: insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva*, Ufficio studi delle comunità europee

---

<sup>43</sup> Gli stessi autori sottolineano, comunque, la difficoltà di un mutamento di approccio ai problemi dell'insegnamento quando questi non siano coerenti con altri aspetti del lavoro degli economisti pur rilevando la singolare lentezza degli economisti ad operare dei mutamenti nei metodi di insegnamento ed i valutazioni rispetto a colleghi di altre discipline. Becker W.E. Watts M. (1999).

- Dow S.(1996), *The methodology of macroeconomic thought*, Edward Elgar
- Gärtner M.(2001), *Teaching economics to undergraduate students: volume, structure and contents*, “Journal of economic education”, summer
- Hansen W. L.(1986), *What knowledge is most worth knowing for Economics majors*, “American economic review – Papers and proceedings” may, vol. 76/2
- Holt R.P.F., Pressman S.(2001), *A new guide to post Keynesian economics*, Routledge
- ISTAT, *Università e lavoro 2002*, www.istat.it
- Johnston C., McDonald J., Williams R. (2001), *The scholarship of teaching economics*, “Journal of economic education”, summer
- Potestio P(2002), *La riforma dell’ordinamento universitario: una prima ricognizione dell’offerta formativa nelle classi 28 “Scienze economiche” e 17 “Scienze dell’economia e della gestione aziendale”*, “Rivista italiana degli economisti”, n. 3
- Salemi M.K., Siegfried J.J. Sosin K., Walstad W.B., Watts M. (2001), *Research in economic education: five new initiatives*, “American economic review – Papers and proceedings” may, vol. 91/2
- Salemi M.K., Siegfried J.J. (1999), *The state of economic education*, “American economic review – Papers and proceedings” may, vol. 89/2
- Schultz W.J.(2001), *The moral conditions of economic efficiency*, Cambridge studies in philosophy and law, CUP
- Screpanti E. Zamagni S.(1989), *Profili di storia del pensiero economico*, La nuova Italia scientifica
- Taylor J.B.(2000), *Teaching modern macroeconomics at the principle level*, “American economic review – Papers and proceedings” may, vol. 90/2
- Walstad W., Allgood S.(1999), *What do college seniors know about economics?*, “American economic review – Papers and proceedings” may, vol. 89/2
- Walstad W.B., Rebeck K. (2001), *Assessing the economic understanding of U.S. high school students*, “American economic review – Papers and proceedings” may, vol. 91/2